

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**La atención a la diversidad en los centros educativos de la
Comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y
el contexto**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Andrea Paola Begué Panzarini

Director

Manuel Rodríguez Sánchez

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. ANÁLISIS DE
LA RELACIÓN ENTRE EL TEXTO Y EL CONTEXTO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR

Andrea Paola Begué Panzarini

DIRECTOR

Dr. Manuel Rodríguez Sánchez

Madrid, 2017

A Lili, amiga mía de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido para mí arduo, intenso y extenso. Y el resultado ha sido posible gracias a un grupo de personas que, interesada o desinteresadamente, consciente o inconscientemente, han contribuido a que yo llegara hasta el final.

En primer lugar, a mi Director, el Dr. Manuel Rodríguez Sánchez, quien fue la primera persona que, desde el minuto inicial hasta el final, creyó en mí y en mi capacidad para alcanzar este logro. Su paciencia, su apoyo, su aliento, su rigor, su exigencia y su enorme profesionalismo fueron los recursos que utilizó a granel para atender mis necesidades, que no fueron pocas. Sin su capacidad para visualizarlo factible, yo nunca hubiera podido siquiera imaginarlo.

En segundo lugar, quiero expresar el reconocimiento a mi familia, quienes tampoco dudaron de que fuera capaz de hacerlo y que renunciaron a mucho tiempo compartido, sin ningún reclamo. A mi compañero de vida desde hace tantos años, le agradezco profundamente su admiración, su confianza, su apoyo incondicional y la oportunidad que todavía nos brindamos de seguir teniendo proyectos juntos. A mis hijos, que siempre tuvieron una palabra de aliento justo a tiempo o una mirada que irradiaba ánimo y confianza. Mucho del esfuerzo invertido en este trabajo fue por ellos, para demostrarles que nunca, nunca, hay que bajar los brazos. Y a mi padre, que cree en mí desde siempre.

Asimismo, quiero agradecer especialmente a los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid que se prestaron, con una sencilla solicitud de mi parte, a compartir sus opiniones y experiencias profesionales. Tengo la tentación de decir que lo hicieron desinteresadamente, pero no, claro que no. Lo hicieron porque la mayoría tiene un fuerte interés en que la realidad educativa en nuestro país cambie, en que seamos capaces de celebrar la diversidad en las aulas y de brindar a todos los alumnos, en especial a los que más riesgo corren de ser excluidos del sistema educativo, la llave específica que cada uno de ellos necesita para acceder al aprendizaje.

Del mismo modo, brindo mi agradecimiento a las madres y padres de niños con necesidades específicas de apoyo educativo que participaron en este estudio. Su amor, su empuje, su fuerza y su deseo de conseguir que el mundo les dé a sus hijos el lugar que por derecho les corresponde, es infinito. Mi profunda admiración hacia ellos.

Como dije, yo no hubiese sido capaz de alcanzar este importantísimo objetivo personal y profesional si no hubiera contado con este grupo maravilloso de personas a mi alrededor, dándome soporte y soportándome. A todos ellos, infinitas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. CONCEPTUALIZACIONES Y MARCO HISTÓRICO	9
CAPÍTULO 1: SER EN LA DIVERSIDAD O SER EN LA NORMALIDAD. CUANDO EL CONTEXTO DETERMINA LA DIFERENCIA.....	11
1. INTRODUCCIÓN	11
2. EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL	15
3. LA TRASCENDENCIA IMPLÍCITA EN EL MODO DE SER NOMBRADO	20
4. LOS MODELOS DE CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD Y SU RESPUESTA EN EL PLANO EDUCATIVO.....	24
CAPÍTULO 2: MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	29
1. INTRODUCCIÓN	29
2. DESDE LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA A LA EDAD MEDIA: EL INFANTICIDIO Y EL OSCURANTISMO PSIQUIÁTRICO COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	30
3. DESDE EL RENACIMIENTO A LA REVOLUCIÓN FRANCESA: LA RECLUSIÓN DE LO DIFERENTE.....	32
4. EL NACIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: EL RECONOCIMIENTO DE LAS ESPECIFICIDADES Y EL CAMINO DE LA SEGREGACIÓN	34
5. LA ERA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN: LO DISTINTO DISCURRE POR CAMINOS SEPARADOS.....	38
5.1. La Teoría del Déficit	43
5.2. Caracterización de la Educación Especial	48
5.3. Marco histórico de la Educación Especial en España. Principales acontecimientos.....	50
5.3.1. La Educación Especial separada del sistema educativo en España	51
5.3.2. La Educación Especial institucionalizada.....	52
6. LA ERA DE LA NORMALIZACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE LA SUPERACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	55
6.1. La Integración Educativa en España	64
6.2. Limitaciones del modelo de Normalización y de Integración Educativa	66
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	71
1. MARCO DE SURGIMIENTO Y DESARROLLO	71
2. EL ROL DEL PROFESORADO EN LA ESCUELA INCLUSIVA	82
2.1. La relevancia de las actitudes docentes en el marco de la Escuela Inclusiva	85
2.2. La formación docente en el marco de la Escuela Inclusiva.....	95
3. EL ROL DE LOS PADRES EN LA ESCUELA INCLUSIVA	98
4. LA ESCUELA INCLUSIVA EN ESPAÑA. MARCO LEGAL.....	101
5. LA ESCUELA INCLUSIVA HOY. ESTADO DE SITUACIÓN.....	103
SEGUNDA PARTE : ESTUDIO EMPÍRICO	107
CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
1.1. Introducción.....	109
1.2. Objetivos de Investigación.....	110

1.2.1. Objetivos Generales	110
1.2.2. Objetivos Específicos	110
1.3. Hipótesis	112
1.3.1. Hipótesis Generales.....	112
1.3.2. Hipótesis Nulas.....	113
1.4. Diseño y Planificación de la Investigación.....	113
1.4.1. Identificación de las variables	114
1.4.1.1. Variables clasificatorias para la muestra de maestros y profesores	115
1.4.1.2. Variables en estudio para la muestra de maestros y profesores	118
1.4.1.3. Variables clasificatorias para la muestra de madres y padres.....	122
1.4.1.4. Variables en estudio para la muestra de madres y padres	125
1.5. Población y Muestra	126
1.5.1. Muestra de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid y procedimiento de aplicación	126
1.5.2. Muestra de madres y padres de niños con necesidades específicas de apoyo educativo y procedimiento de aplicación	128
1.6. Instrumentos de recogida de información.....	129
1.6.1. Cuestionario para maestros y profesores. Procedimiento de validación	129
1.6.2. Cuestionario para madres y padres. Procedimiento de validación	133
1.6.3. Fiabilidad de los instrumentos	134
1.7. Codificación de los datos recogidos.....	134
1.7.1. Tratamiento estadístico de los datos recogidos.....	135
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	137
1. RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR MAESTROS Y PROFESORES	137
1.1. Caracterización de la muestra.....	137
1.2. Análisis descriptivo de las variables	150
1.2.1. Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva, desde el discurso explícito.....	150
1.2.2. Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva y su puesta en práctica	152
1.2.3. Relación entre las opiniones docentes referidas a la atención a la diversidad y la Teoría del Déficit	155
1.2.4. Percepción de las políticas de atención a la diversidad como realidad impuesta	158
1.2.5. Relación entre la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa y el tipo de necesidad específica de apoyo educativo del alumno	159
1.2.6. Expectativas de los docentes frente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....	161
1.2.7. Relación entre la formación docente en materia de atención a la diversidad y su actitud hacia la inclusión educativa.....	162
1.2.8. Relación entre las políticas de educación inclusiva y la calidad educativa	164
1.2.9. Percepción de sus actitudes y la de sus colegas frente a la atención a la diversidad	165
1.2.10. Concepción de Escuela Inclusiva	169
1.2.11. Concepción de Aprendizaje.....	170
1.2.12. Concepción de Educación.....	171
1.2.13. Relación entre la concepción de Escuela Inclusiva y las concepciones de Aprendizaje y de Educación	173
1.2.14. Viabilidad del modelo de Escuela Inclusiva	175
1.3. Análisis diferencial de las variables y contrastes de medias.....	187
1.3.1. Análisis diferencial de la muestra por la variable sexo.....	187
1.3.2. Análisis diferencial de la muestra por la variable edad	191
1.3.3. Análisis diferencial de la muestra por la variable nivel educativo en el que trabajan.....	197
1.3.4. Análisis diferencial de la muestra por la variable titularidad del centro	204
1.3.5. Análisis diferencial de la muestra por la variable tamaño del centro	206
1.3.6. Análisis diferencial de la muestra por la variable antigüedad en la profesión	209
1.3.7. Análisis diferencial de la muestra por la variable experiencia con alumnos con NEAE	211

1.3.8. Análisis diferencial de la muestra por la variable ser un referente en temas de atención a la diversidad	213
1.3.9. Análisis diferencial de la muestra por cargo en el centro	220
2. RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR MADRES Y PADRES	227
2.1. Caracterización de la muestra	227
2.2. Análisis descriptivo de las variables	239
2.2.1. Prejuicios de los docentes frente a la diversidad	239
2.2.2. Creencias de los docentes que responden a la Teoría del Déficit	241
2.2.3. Creencias y actitudes de los docentes que pueden actuar como barrera a la inclusión de alumnos con NEAE en la escuela ordinaria	242
2.2.4. Formación de los docentes	244
2.2.5. Percepción y creencias de los padres	244
2.3. Análisis diferencial de los indicadores del Cuestionario para madres y padres	246
2.3.1. Análisis diferencial entre madres y padres de hijos con NEAE que concurren a escuela especial y a escuela ordinaria	246
2.4. Análisis diferencial entre las respuestas obtenidas del Cuestionario para maestros y profesores y del Cuestionario para madres y padres	252
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES , PROSPECTIVA Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	261
CAPÍTULO 1: CONCLUSIONES	263
1. INTRODUCCIÓN	263
2. CONCLUSIONES GENERALES	263
3. ACEPTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	283
CAPÍTULO 2: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	285
CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES FINALES, PROSPECTIVA Y RECOMENDACIONES	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	318
ANEXOS	319
ANEXO 1: MODELOS DE LOS CORREOS ELECTRÓNICOS ENVIADOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS CURSANDO INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN	321
ANEXO 2: CARTA DE PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS	323
ANEXO 3: LISTADO DE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE NIÑOS CON NEAE INVITADAS A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN.....	325
ANEXO 4: MODELO DE CORREO ELECTRÓNICO ENVIADO A LAS ASOCIACIONES DE PADRES DE NIÑOS CON NEAE CURSANDO INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN.....	327
ANEXO 5: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES	329
ANEXO 6: CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES	335
ANEXO 7: JUICIO POR EXPERTOS. VERSIÓN A EVALUAR DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES Y PLANILLA DE EVALUACIÓN	339
ANEXO 8: LIBRO DE CÓDIGOS. CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES	353
ANEXO 9: LIBRO DE CÓDIGOS. CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.....	359
ANEXO 10: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS ENTRE RESPUESTAS DE MUJERES Y HOMBRES.....	363

ANEXO 11: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS POR EDAD.....	365
ANEXO 12: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS POR NIVEL EDUCATIVO.....	373
ANEXO 13: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS POR TITULARIDAD DEL CENTRO	381
ANEXO 14: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS POR TAMAÑO DEL CENTRO	383
ANEXO 15: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS POR ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN	387
ANEXO 16: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS SEGÚN EXPERIENCIA CON ALUMNOS CON NAEA	393
ANEXO 17: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS SEGÚN SEAN REFERENTES EN MATERIA DE DIVERSIDAD	397
ANEXO 18: CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES. CONTRASTE DE MEDIAS SEGÚN CARGO EN EL CENTRO	405
ANEXO 19: CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES. CONTRASTE DE MEDIAS ENTRE RESPUESTAS DE PADRES CON HIJOS EN ESCUELA ORDINARIA Y CON HIJOS EN ESCUELA ESPECIAL	415
ANEXO 20: CONTRASTES DE MEDIAS ENTRE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES Y DEL CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES.....	419

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO.	137
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD.	138
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR PUESTO EN EL CENTRO.....	139
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE POSESIÓN DE OTRAS TITULACIONES.	140
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN.	141
GRÁFICO 6. TITULARIDAD DE LOS CENTROS.....	142
GRÁFICO 7. TAMAÑO DE LOS CENTROS.	142
GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE RECONOCIMIENTO DE NEAE EN LOS CENTROS.	143
GRÁFICO 9. FRECUENCIA DE NEAE EN EL CENTRO.	144
GRÁFICO 10. EXPERIENCIA CON ALUMNOS CON NEAE EN SUS CLASES.	145
GRÁFICO 11. PORCENTAJE DE RECONOCIMIENTO DE NEAE EN SUS CLASES.....	146
GRÁFICO 12. FRECUENCIA DE ALUMNOS CON NEAE EN SUS CLASES.....	147
GRÁFICO 13. PREFERENCIA DE LOS DOCENTES HACIA LAS NEAE.....	160
GRÁFICO 14. CONCEPCIÓN DE “ESCUELA INCLUSIVA”.	169
GRÁFICO 15. CONCEPCIÓN DE “APRENDIZAJE”.	171
GRÁFICO 16. CONCEPCIÓN DE “EDUCACIÓN”.	172
GRÁFICO 17. CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES. NEAE DE LOS HIJOS.....	228
GRÁFICO 18. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE MADRES Y PADRES POR SEXO.	229
GRÁFICO 19. DISTRIBUCIÓN DE LAS EDADES DE MADRES Y PADRES.	229
GRÁFICO 20. DISTRIBUCIÓN DE LAS EDADES DE LOS HIJOS.	230
GRÁFICO 21. TIPO DE CENTRO EN QUE SE ENCUENTRAN ESCOLARIZADOS LOS HIJOS.	231
GRÁFICO 22. DISTRIBUCIÓN DE LAS EDADES DE LOS HIJOS QUE CONCURREN A ESCUELA ORDINARIA.	232
GRÁFICO 23. TITULARIDAD DEL CENTRO ORDINARIO.	233
GRÁFICO 24. TAMAÑO DEL CENTRO ORDINARIO.....	233
GRÁFICO 25. DISTRIBUCIÓN DE LOS HIJOS EN ESCUELA ORDINARIA POR ETAPA EDUCATIVA.....	234
GRÁFICO 26. FRECUENCIA DE NEAE EN HIJOS QUE CONCURREN A CENTRO ORDINARIO.....	234
GRÁFICO 27. EDAD DE LOS HIJOS QUE CONCURREN A ESCUELA ESPECIAL.	235
GRÁFICO 28. TITULARIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	236
GRÁFICO 29. TAMAÑO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	236
GRÁFICO 30. DISTRIBUCIÓN DE LOS HIJOS EN ESCUELA ESPECIAL POR ETAPA EDUCATIVA.	237
GRÁFICO 31. NEAE EN HIJOS QUE CONCURREN A ESCUELA ESPECIAL.....	237

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. VARIABLES, INDICADORES Y ETIQUETAS PERTENECIENTES AL CUESTIONARIO DE MAESTROS Y PROFESORES.	121
TABLA 2. VARIABLES, INDICADORES Y ETIQUETAS PERTENECIENTES AL CUESTIONARIO DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS CON NEAE	126
TABLA 3. CENTROS CONVOCADOS POR TITULARIDAD Y NIVEL IMPARTIDO.....	127
TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ETAPA EDUCATIVA.	139
TABLA 5. RELACIÓN ENTRE LA EDAD Y LA ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN.....	141
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE LA PRESENCIA DE NEAE EN LOS CENTROS SEGÚN SU TITULARIDAD.....	145
TABLA 7. PORCENTAJE DE ALUMNADO CON N.E.A.E. COMUNIDAD DE MADRID. CICLO 2013-2014.....	149
TABLA 8. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA DIMENSIÓN “GRADO DE ACUERDO CON LAS PREMISAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL DISCURSO EXPLÍCITO”.	150
TABLA 9. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “CONCEPCIÓN DE INCLUSIÓN”.....	151

TABLA 10. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “PERCEPCIÓN DE VIABILIDAD DE LA ESCUELA INCLUSIVA”	151
TABLA 11. GRADO DE ACUERDO CON LAS PREMISAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU PUESTA EN PRÁCTICA.....	152
TABLA 12. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “DESCRIPCIÓN DE SU PRÁCTICA”	153
TABLA 13. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA”	153
TABLA 14. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS.	154
TABLA 15. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA.	154
TABLA 16. RELACIÓN ENTRE LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA TEORÍA DEL DÉFICIT.	156
TABLA 17. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “CREENCIA QUE RESPONDE A LA TEORÍA DEL DÉFICIT”.	156
TABLA 18. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE PRÁCTICAS QUE RESPONDEN A LA TEORÍA DEL DÉFICIT.	157
TABLA 19. PERCEPCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO REALIDAD IMPUESTA.	158
TABLA 20. PERCEPCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO REALIDAD IMPUESTA.	159
TABLA 21. EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS ALUMNOS CON NEAE.....	161
TABLA 22. RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	162
TABLA 23. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “CREENCIA SOBRE LA RELACIÓN FORMACIÓN/ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD”	162
TABLA 24. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS”.	163
TABLA 25. RELACIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD EDUCATIVA.	164
TABLA 26. PERCEPCIÓN DE SUS ACTITUDES Y LA DE SUS COLEGAS FRENTE A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	166
TABLA 27. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR “AUTOPERCEPCIÓN DE SU ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD”	166
TABLA 28. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADO “PERCEPCIÓN DE LA ACTITUD DE LOS COLEGAS”	166
TABLA 29. DESCRIPCIÓN Y VALORES DE MEDIA DEL INDICADO “PERCEPCIÓN DE LA ACTITUD DEL EQUIPO DIRECTIVO Y DEL CENTRO”	167
TABLA 30. FRECUENCIA DE RESPUESTAS A LAS VARIABLES VC042, VC043; VC044, VC045, VC046, VC047 Y VC048.....	167
TABLA 31. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE DEFINICIÓN DE “ESCUELA INCLUSIVA”	169
TABLA 32. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE”	170
TABLA 33. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE DEFINICIÓN DE “EDUCACIÓN”	172
TABLA 34. RELACIÓN ENTRE LA ELECCIÓN DEL CONCEPTO DE ESCUELA INCLUSIVA Y EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.....	173
TABLA 35. RELACIÓN ENTRE LA ELECCIÓN DEL CONCEPTO DE ESCUELA INCLUSIVA Y EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN	174
TABLA 36. DATOS DE RESPUESTAS A LA PREGUNTA ABIERTA VA04.	177
TABLA 37. JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS AFIRMATIVAS A LA VIABILIDAD DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA.	178
TABLA 38. JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS NEGATIVAS A LA VIABILIDAD DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA.	179
TABLA 39. JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS NEGATIVAS A LA VIABILIDAD DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA EN LAS ACTUALES CIRCUNSTANCIAS.....	179
TABLA 40. JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS AFIRMATIVAS CON CONDICIONES A LA VIABILIDAD DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA.	180
TABLA 41. COMPARACIÓN DE VALORES DE MEDIAS Y RESULTADOS DE PRUEBA T DE STUDENT DE VARIABLES CON DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE HOMBRES Y DE MUJERES DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES.....	188
TABLA 42. FRECUENCIAS DE RESPUESTAS PARA VARIABLES CON DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE HOMBRES Y MUJERES DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES.....	189
TABLA 43. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE HOMBRES Y MUJERES DOCENTES SOBRE LAS NEAE CON LAS QUE PREFIEREN TRABAJAR.	190

TABLA 44. MEDIAS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS POR LA VARIABLE EDAD.	192
TABLA 45. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LA VARIABLE EDAD.	193
TABLA 46. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS NEAE CON LAS QUE PREFIEREN TRABAJAR, SEGÚN LA EDAD.	195
TABLA 47 . MEDIAS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJAN LOS DOCENTES.	198
TABLA 48. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LA VARIABLE NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJAN LOS DOCENTES.	199
TABLA 49. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS NEAE CON LAS QUE PREFIEREN TRABAJAR, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJAN.	202
TABLA 50. MEDIAS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO.	204
TABLA 51. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LA VARIABLE TITULARIDAD DEL CENTRO.	205
TABLA 52. MEDIAS DE LAS VARIABLES CON DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL TAMAÑO DEL CENTRO.	207
TABLA 53. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LA VARIABLE TAMAÑO DEL CENTRO.	207
TABLA 54. MEDIAS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN.	209
TABLA 55. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LA VARIABLE ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN.	209
TABLA 56. MEDIAS Y RESULTADOS DE PRUEBA T DE STUDENT DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE DOCENTES CON Y SIN EXPERIENCIA CON ALUMNOS CON NEAE.	212
TABLA 57. MEDIAS Y RESULTADOS DE PRUEBA T DE STUDENT DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS TENIENDO EN CUENTA SI LOS DOCENTES SE PERCIBEN O NO COMO REFERENTES EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.	215
TABLA 58. FRECUENCIAS DE RESPUESTAS PARA VARIABLES CON DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE DOCENTES QUE SE CONSIDERAN Y NO SE CONSIDERAN REFERENTES EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS CENTROS DONDE EJERCEN.	217
TABLA 59. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS NEAE CON LAS QUE PREFIEREN TRABAJAR, SEGÚN SI SE PERCIBEN O NO COMO REFERENTES EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.	219
TABLA 60. MEDIAS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS TENIENDO EN CUENTA SI EJERCEN COMO DOCENTES, COMO EQUIPO DIRECTIVO O EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.	221
TABLA 61. RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES MÚLTIPLES POST HOC DE VALORES DE MEDIA CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS TENIENDO EN CUENTA SI EJERCEN COMO DOCENTES, EQUIPO DIRECTIVO O EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.	223
TABLA 62. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS NEAE CON LAS QUE PREFIEREN TRABAJAR, SEGÚN SI EJERCEN COMO DOCENTE, COMO EQUIPO DIRECTIVO O EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.	227
TABLA 63. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL INDICADOR "PREJUICIOS DOCENTES FRENTE A LA DIVERSIDAD".	239
TABLA 64. PORCENTAJES DE RESPUESTAS A LAS VARIABLES PVC04, PVC06, PVC09 Y PVC012.	240
TABLA 65. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL INDICADOR "CREENCIAS DE LOS DOCENTES QUE RESPONDEN A LA TEORÍA DEL DÉFICIT".	242
TABLA 66. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL INDICADOR "ACTITUD DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD"	243
TABLA 67. PROMEDIO DE VALORES DE MEDIA DEL INDICADOR "ACTITUD DE LOS DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD".	243

TABLA 68. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL INDICADOR "FORMACIÓN DOCENTE"	244
TABLA 69. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES DEL INDICADOR "PERCEPCIÓN DE LOS PADRES"	244
TABLA 70. MEDIAS Y RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE PRUEBA T DE STUDENT DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE PADRES DE ESCUELA ORDINARIA Y ESPECIAL.	247
TABLA 71. FRECUENCIA DE RESPUESTAS DE MADRES Y PADRES CON HIJOS EN ESCUELA ORDINARIA Y EN ESCUELA ESPECIAL.	248
TABLA 72. MEDIAS Y RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE PRUEBA T DE STUDENT DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RESPUESTAS DE MAESTROS Y PROFESORES Y RESPUESTAS DE MADRES Y PADRES.	253
TABLA 73. COMPARACIÓN DE VALORES DE MEDIAS Y RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE PRUEBA T DE STUDENT DE LAS VARIABLES VC043 Y VC044 DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES Y LA VARIABLE PVC018 DEL CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES.....	254
TABLA 74. . FRECUENCIAS DE RESPUESTAS EN VARIABLES CONTRASTADAS ENTRE CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES Y CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES.....	255

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA CODIFICACIÓN DE RESPUESTAS A LA PREGUNTA ABIERTA VA04 PROPORCIONADO POR EL PROGRAMA ATLAS. TI.	177
---	-----

RESUMEN

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL TEXTO Y EL CONTEXTO

La Educación Inclusiva se presenta como la mejor alternativa para alcanzar el objetivo de conseguir una educación para todos, una educación de calidad que esté al alcance de cualquier alumno, presente éste o no alguna necesidad específica de apoyo educativo. En el marco de la Escuela Inclusiva, la escuela ordinaria es el mejor espacio en el que pueden aprender, compartir, convivir, colaborar, crecer y alcanzar su máximo desarrollo todos los estudiantes, sean cual fueran sus características y sus historias de vida porque la escuela inclusiva es, entre otras cosas, la celebración de la diversidad en las aulas.

Para conseguir el éxito en la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria y, especialmente, de aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, es imprescindible que la escuela sea capaz de adaptarse y de dar respuestas a las diferentes necesidades que cada estudiante plantea. En este sentido, cuando es el alumno quien debe adaptarse a las características de la escuela, probablemente se lo esté integrando, pero no incluyendo. Así, en este marco de reflexión, ha sido concebida la presente tesis, que busca saber en qué medida la escuela de hoy es una escuela realmente inclusiva y en qué medida, desde la práctica, se están ofreciendo las respuestas adecuadas a las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos.

En la búsqueda del fin común de que la escuela sea cada día una escuela más inclusiva, pensada para todos, cada uno de los actores implicados -maestros, alumnos, directivos, padres, responsables administrativos y legislativos – juegan un rol diferente y al mismo tiempo fundamental para alcanzar el éxito perseguido. En este contexto, el interés de esta memoria se ha centrado principalmente en saber si los maestros y profesores cuentan con las herramientas necesarias para afrontar la realidad de la diversidad en sus aulas y para ofrecer soluciones eficaces a los problemas que, un entorno heterogéneo de aprendizaje, propone. Por herramientas necesarias, ha de entenderse no solo recursos materiales y/o humanos sino, fundamentalmente: actitudes, creencias, concepciones, formación y experiencia. Por otra parte, se ha buscado conocer también si aquellos objetivos inclusivos que los maestros y profesores defienden desde el discurso explícito, son llevados finalmente a la práctica.

Así, se plantearon dos objetivos generales de investigación. En primer lugar, detectar y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta, en maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En segundo lugar, analizar si las percepciones, creencias y actitudes que los docentes manifiestan respecto al fenómeno de la diversidad y de las necesidades específicas de apoyo educativo facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos.

Para poder cumplir con los objetivos antes señalados, se diseñó una investigación descriptiva y no experimental, con el fin de conocer y detallar las características que presenta la realidad que se ha pretendido estudiar y en la que el investigador ha cumplido el rol de observador de la misma. Asimismo se recogió información de carácter mayoritariamente cuantitativo aunque se consideró también necesario introducir información de carácter cualitativo, con el objetivo de enriquecer el análisis.

Como instrumentos de recogida de la información se utilizaron dos cuestionarios elaborados ad-hoc, uno de ellos dirigido a maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, de los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y el segundo, dirigido a madres y padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Los resultados del análisis de la información recogida han permitido saber que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid acuerdan, desde el discurso explícito, con los valores y principios de la escuela inclusiva aunque encuentran limitaciones para poder llevarla a la práctica en las aulas. Asimismo, a partir de la información suministrada por los docentes, puede señalarse que sus percepciones, creencias y actitudes estarían actuando como facilitadores de la implementación de prácticas inclusivas en los centros educativos. Sin embargo, los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad en las aulas, lo que dificultaría la correcta inserción de sus hijos en la escuela ordinaria.

ABSTRACT

ATTENTION TO DIVERSITY AT SCHOOLS IN THE COMMUNITY OF MADRID. ANALYSIS BETWEEN THE TEXT AND THE CONTEXT

Inclusive Education is the best alternative to achieve an education for everyone, a quality education that is available to each pupil, no matter if the student has or not special educational needs. Within the framework of the Inclusive School, the mainstream school is the best space in which all students can learn, share, coexist, collaborate, grow and reach their maximum development, regardless of their characteristics and life histories, because the inclusive school is, among other things, the celebration of diversity in classrooms.

To succeed in including all students in the regular classroom, and especially those who have special educational needs, it is essential that the school be able to adapt and respond to the different student's needs. If it is the student who has to adapt to the school's characteristics he/she is probably being integrated, but not included. Thus, in this framework, the present thesis has been conceived and seeks to know if the today's school is truly an inclusive school and if, in the practice, students with special educational needs are receiving the answers and the support they need.

In pursuit of the common goal of making school more inclusive, each of the parts involved - teachers, students, managers, parents, administrative and legislative officials - play a different and an important role to achieve the desired success. In this context, the interest of this research was focused on know whether teachers have the necessary tools to confront the reality of diversity in their classrooms and to offer effective solutions to the problems that a heterogeneous learning environment proposes. When referring to necessary tools, it must be understood not only as material and/or human resources but, fundamentally: attitudes, beliefs, conceptions, training and experience. On the other hand, it was important to know if the teachers defend the principles of the inclusive school and, at the same time, they put them into practice.

To proceed, two general research objectives were set. First, to detect and analyze the possible differences between the explicit discourse of acceptance of the model of inclusive education and the practice, among teachers of the Community of Madrid, in the levels of Early Childhood Education, Primary Education and High School Education.

The second general objective of the research was to analyze if the perceptions, beliefs and attitudes that teachers express regarding the phenomenon of diversity and the special educational needs facilitate or impede the implementation of inclusive practices in schools.

In order to meet the aforementioned objectives, a descriptive and non-experimental research was designed, to know and detail the characteristics of the reality that is intended to be studied and in which the researcher has fulfilled the role of observer. Furthermore, information of a predominantly quantitative nature was collected, although it was also considered necessary to introduce qualitative information, with the aim of enlightening the analysis.

As information collection instruments, two questionnaires were prepared *ad hoc*, one of them addressed to teachers in the Community of Madrid, among the levels of Early Childhood, Primary, and High School Education, and the second, aimed at mothers and parents of students with special educational needs.

The results of the analysis of the information gathered conclude that teachers of the Community of Madrid agree, from their explicit discourse, with the values and principles of the inclusive school, although they find limitations to be able to put it into practice in the classroom. Moreover, taking their opinion into account, the perceptions, beliefs and attitudes of teachers would be acting as facilitators of the implementation of inclusive practices in schools. However, the parents of students with special educational needs recognize their children's teachers' negative attitudes towards diversity in the classroom, which would make it difficult for them to be included into mainstream school.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis ha sido producto de una pregunta, surgida de la observación, casual, de una situación educativa en la que un docente se encontraba de excursión con un grupo de estudiantes adolescentes entre los que se contaban dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La propuesta educativa consistía en caminar por diferentes calles de una ciudad de la Comunidad de Madrid, observando su arquitectura mientras el profesor ofrecía a sus alumnos diferentes explicaciones al respecto. Uno de los estudiantes con NEAE presentaba una discapacidad motriz, que le impedía caminar al mismo ritmo que sus compañeros, de manera que quedaba visiblemente retrasado respecto del grupo, llegando, lógicamente, tarde a las explicaciones de su profesor. En algún momento el docente pareció darse cuenta de la situación de desigualdad que se estaba produciendo pero, aun así, continuó desarrollando la misma dinámica. En lo personal, yo me encontraba finalizando el estudio del Máster Universitario de Formación del Profesorado para ESO, Bachillerato y FP, en la especialidad de orientación escolar, en el cual la temática de la atención a la diversidad ocupaba un lugar importante. La escena antes descrita representaba una clase en la que había un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente con una discapacidad motora, integrado en una actividad educativa. Estaba integrado pero no incluido. A partir de esta experiencia, la pregunta que fue tomando fuerza fue: ¿en qué medida la escuela de hoy es una escuela realmente inclusiva y en qué medida se están dando respuestas adecuadas, en la práctica concreta, a las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos?

A partir de esta inquietud se ha ido plasmando esta tesis, en la que se han propuesto como objetivos generales de investigación detectar y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta, en maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Al mismo tiempo, se propone analizar si las percepciones, creencias y actitudes que los docentes manifiestan respecto al fenómeno de la diversidad y de las necesidades específicas de apoyo educativo facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos.

Para alcanzar el cumplimiento de estos objetivos se diseñó una investigación de carácter descriptivo y no experimental, en la que la naturaleza de la información recogida ha sido mayoritariamente cuantitativa aunque también se ha obtenido información de tipo cualitativo. La población que constituyó la muestra está conformada por maestros y profesores de la Comunidad de Madrid de los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria pero, a su vez, se consideró necesario acceder también a las opiniones de madres y padres de alumnos con NEAE, para saber si reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa como así también, si consideran que las concepciones implícitas de los maestros y profesores actúan como barreras que limitan la inclusión de sus hijos en las escuelas ordinarias. Para la recogida de los datos necesarios se elaboraron dos cuestionarios *ad hoc*, uno dirigido a los docentes y el otro dirigido a las familias.

El desarrollo de la tesis que se presenta a continuación ha sido organizada a partir de tres partes principales: la primera parte corresponde al Marco Teórico de la investigación, la segunda parte corresponde al Estudio Empírico y en la tercera parte se presentan las Conclusiones, Prospectiva y Discusión de Resultados.

El marco teórico sobre el que se sustenta la investigación pretende hacer un recorrido por la historia para entender en qué lugar nos encontramos en este momento y bajo qué circunstancias hemos llegado a este punto. Así, se propone un análisis de los conceptos de diversidad y de normalidad, entendiendo que ser pensado como ser humano en un contexto en el que rige el concepto de normalidad resulta totalmente diferente a serlo en un entorno en el que se valora y se celebra la diversidad. En la misma línea, conocer los diferentes modos en que ha sido concebida la discapacidad a lo largo del tiempo y las diversas formas de nombrarla, facilita la comprensión de las barreras que hasta hoy se levantan contra la inclusión de las personas con discapacidad.

Los valores, las creencias y las prácticas que caracterizan a cada contexto histórico y social han producido que la discapacidad fuera entendida de diferentes formas, según el modelo al que se adhiriera y estas formas de concebir a la discapacidad y de tratar a las personas que se consideran *diferentes* encuentra su correlato, indefectiblemente, en el trabajo en las aulas. Así, se propone reflexionar sobre las diferentes respuestas que el sistema educativo ha dado

a los distintos modos de entender a la discapacidad para luego adentrarse en un recorrido por la historia de la Educación Especial.

La escuela inclusiva, temática central de esta tesis, es presentada desde sus supuestos básicos pero también desde el rol de uno de sus principales protagonistas: el docente. Es el docente, con sus creencias, sus percepciones, sus actitudes, su formación y sus acciones el que tiene la clave para facilitar u obstaculizar la implementación de la inclusión educativa en sus aulas. Junto a él, las familias de los niños con NEAE también juegan un papel destacado en el trabajo por la inclusión de sus hijos.

En la segunda parte de la tesis, se detalla la metodología y el diseño de la investigación, sus objetivos e hipótesis para luego avanzar en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Finalmente, en la tercera y última parte de este itinerario, se presentan las conclusiones generales, la aceptación de las hipótesis de investigación así como también, la discusión de resultados y las perspectivas que se plantean con vistas al futuro.

Para concluir, se estima necesario mencionar que esta memoria fue escrita tomando como norma las reglas establecidas por la Real Academia Española para el uso de la lengua, en cuyo marco se establece el uso genérico del masculino para designar a todos los individuos de un grupo, tanto femeninos como masculinos, por razones de economía del lenguaje y para facilitar la lectura del texto, sin ánimo de discriminación alguna.

Primera parte

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Discapacidad e inclusión. Conceptualizaciones y marco histórico

Ser en la diversidad o ser en la normalidad. Cuando el contexto determina la diferencia

1. Introducción

El universo de los seres vivos se caracteriza, principalmente, por la diversidad que presenta y el mundo de los seres humanos no escapa a esa particularidad. Por el contrario, la diversidad es un rasgo definitorio de los seres humanos y también es la especie humana la que mayores diferencias presenta internamente, es decir, intra-especie. Asimismo, la capacidad de aprendizaje de la raza humana y la plasticidad que la soporta, hace que se deba considerar que ni siquiera una misma persona será igual durante todo el desarrollo de su vida ya que irá cambiando y será diferente según la etapa vital en la que se encuentre. (Calderón Almendros, Oña Cots, Rascón Gómez, & Ruiz Román, 2015). Vivir, crecer, desarrollarse, relacionarse, aprender y enseñar en un mundo marcado por la diversidad es la descripción de la realidad misma, aquella que resulta innegable. No hay una persona igual a otra y ni siquiera uno mismo es la misma persona a lo largo de la vida. La diversidad aporta al mundo de las relaciones humanas variedad, multiplicidad y abundancia de lo distinto (Almeida et al., 2010).

Sin embargo, la historia de la Humanidad y, consecuentemente, la historia de la educación, demuestra que la sociedad, por siglos, ha vivido dándole la espalda a la diversidad, negándola o desdibujándola todo lo posible. A la pregunta acerca del origen del fuerte rechazo a la diferencia, le corresponde más de una respuesta. Algunas de ellas irán orientadas hacia la necesidad que presenta el ser humano de vivir en un espacio controlable y previsible, que implique el menor gasto de energía y la menor tensión posible para sobrevivir. Para Puigdemívol (1997), lo familiar y lo conocido produce tranquilidad y lo diferente genera un ancestral miedo a lo desconocido.

Este rechazo hacia lo diferente ha producido que la diversidad haya sido abordada de dos maneras: asimilando todo lo que fuera diferente a patrones unitarios o segregándolo en categorías consideradas por fuera de esos patrones unitarios (Gimeno Sacristán, 2001).

Estos patrones unitarios conforman lo que se entiende por normalidad, de manera que aquello que se presenta distinto a lo normal, o se busca que se parezca al modelo o se lo segrega, catalogándolo de a-normal.

Así las cosas, la sociedad vive en una ilusión errónea de homogeneidad. Se supone homogénea, se concibe a sí misma como uniforme y asume que sus integrantes son semejantes entre sí, "...esa curiosa y repetida percepción de lo homogéneo –homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito-." (Skliar, 2013, p. 40). A partir de ello, establece un modelo de normalidad que responde simplemente a la mayoría, identificándose así *norma* con *frecuencia*, esto es, aquello que se observa o que se presenta con mayor frecuencia es lo que va a ser categorizado como normal. Aunque los individuos de una sociedad sean diferentes entre sí, presentan más semejanzas que diferencias. Esa mayoría que conforma entonces la norma acaba convirtiéndose en el referente social, culturalmente constituido, y es la que establece los parámetros sobre los que habrá que comparar para determinar si algo entra dentro de la normalidad o no y la que determina el modo de ser y estar en el mundo (Almeida et al., 2010; López Melero, 2004).

Establecidas así las bases y condiciones que definen la normalidad en una sociedad, surge una consecuencia inevitable cual es la de que queden conformados dos grupos sociales: los que cumplen la norma y los que no la cumplen. Los que cumplen la norma son aquellos que responden al modelo establecido, los que actúan según los determinados comportamientos o funcionalidades que la sociedad espera de ellos y se los incluye en el grupo sin mayores resistencias (Maturana, 1996). Los que escapan a la norma, pasan a formar parte del grupo de los no-normales o de los a-normales, con toda la carga de rechazo, discriminación y exclusión que ello supone. Los que quedan excluidos, por fuera de la norma, no hacen más que reafirmar la identidad del grupo de los considerados *normales*: " A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad" (Larrosa y Pérez de Lara, 1998, en Skliar, 2000, p. 37). En igual medida, los que forman el grupo de los deficientes pasan a ser los depositarios de todas las *fallas sociales* y, así, la locura es del loco, la pobreza es del pobre, la violencia es del violento, el fracaso es del alumno y la deficiencia del deficiente (Sipes, 2003).

Separar entre los considerados normales y los que no lo son implica instalar una división entre un *nosotros* y un *los otros*. El *nosotros* se caracteriza siempre por ser la norma, lo esperable, lo bueno, la medida referente. También, en muchas ocasiones y en muchos grupos sociales, este colectivo tiende a considerar sus derechos y necesidades como superiores o más importantes que los del otro grupo y, en consecuencia, suelen detentar el poder (Almeida et al., 2010; Echeita Sarrionandia, Simón, López, & Urbina, 2013). El conjunto de *los otros* suele ser considerado inferior, deficiente, discapacitado o formado por personas especiales. Las reacciones frente a este grupo pueden ser de rechazo, de compasión o de lástima y sus derechos y necesidades suelen ser secundarias y hasta invisibles en muchas ocasiones. Asimismo, la sociedad presenta, frente a este grupo, una fuerte inclinación por considerarlos a todos iguales y a agruparlos internamente, sin posibilidad de diferenciación entre las personas: los discapacitados, los inmigrantes, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, etc. (Almeida et al., 2010; Echeita Sarrionandia, 2004b; Echeita Sarrionandia et al., 2013; Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999).

Barnes (2007) expresa con rotunda claridad este fenómeno, cuando dice: “aquellos de nosotros que hemos nacido con una minusvalía usualmente sólo nos damos cuenta de que somos ‘diferentes’ cuando entramos en contacto con otras personas ‘no-discapacitadas’” (p. 18). La diferencia no es construida por la persona que la detenta sino que está definida por el grupo homogéneo, por el grupo de los *normales*. A esta realidad López Melero (2001b) la denomina “tiranía de la normalidad”, en tanto el grupo social que se considera homogéneo y dentro de la norma, impone sus reglas y provoca que el grupo de personas que son *excepcionales* se vean sometidas a esa tiranía, en el afán de adaptarse al modelo de normalidad que la sociedad impone.

En función de lo expuesto, queda en evidencia que la idea de normalidad es una construcción social, desarrollada y modificada a través de la historia. Cada cultura tiende a establecer qué entiende por normalidad con carácter único, inequívoco, homogéneo y hegemónico. Tal como lo plantean Almeida et al. (2010) y Sipes (2003) resulta interesante observar cómo el concepto de normalidad ha ido modificándose a lo largo de la historia, pasando de ser algo descriptivo a algo prescriptivo, que señala lo que *debe ser*. Asimismo, el ancho de la banda que contiene a lo normal, es flexible y se va ampliando y reduciendo a través de la historia. Así, las fronteras que delimitan la normalidad se encuentran en permanente cambio, como si

estuvieran en constante litigio: algunas desaparecen, otras cambian de nombre y los que hoy están a un lado de la línea, mañana pueden estar del otro lado (Sipes, 2003).

En cualquier grupo social y por ende también dentro del ámbito de la escuela, se erigen diferentes posturas frente a la diversidad. Muntaner, Roselló y de la Iglesia (2016) consideran principalmente dos: la de la lógica de la homogeneidad y la de la lógica de la heterogeneidad. Las respuestas dadas desde la lógica de la homogeneidad buscan la uniformidad y reacciona cuando algo se aparta de la norma, categorizándolo. Se manifiesta una fuerte necesidad de etiquetar y de que cada uno ocupe su lugar impuesto: normales-anormales; iguales-diferentes; alumnos normales y alumnos diversos. Desde la lógica de la heterogeneidad, se acepta la diversidad y no se pretende *normalizar* a nadie ni asemejarlo al modelo dominante. Frente a lo diverso, se trata de que sea el contexto el que cambie y se adapte, y no la persona. En este marco, se inscribe la escuela inclusiva, concepto éste que será desarrollado más adelante.

Finalmente, los autores señalan que habría una tercera posición, intermedia entre las anteriores, que denominan postura de camuflaje, y que puede observarse en el ámbito educativo. En esta postura de camuflaje se acepta, desde el discurso, la postura de la heterogeneidad pero se siguen llevando a cabo prácticas discriminatorias o categorizadoras. Ello pudiera deberse al peso que aún tienen los antiguos valores, la tradición, la falta de convicción en algunos casos y, también, a que no se llega a comprender en su totalidad los principios que rigen la escuela inclusiva.

Lo diverso y lo diferente pueden ser entendidos, y de hecho en la mayoría de los casos lo es, como sinónimos. Al hablar de diversidad y de diferencia puede parecer que remiten a un significado similar. Sin embargo, López Melero (1997) en Jiménez Martínez & Vilá Suñé (1999), establece la distinción entre diversidad y diferencia, lo cual permite percibir el carácter axiológico que se le da a la diversidad. En efecto, para el autor, la diversidad hace referencia a la persona en sí misma, tal y como es y no como se supone que debiera ser. Pero cuando se habla de diferencia, se está introduciendo una valoración subjetiva, en la medida en que se está valorando la diversidad. Cuando algo se considera diferente es porque, implícitamente, se está tomando como referencia un parámetro para medir y determinar qué es diferente con respecto a qué. Por su parte, Almeida et al. (2010) señalan que la noción de diferencia

remite o recuerda al concepto matemático de resta, en tanto hay algo que falta, que se ha quitado (un miembro, una funcionalidad, una capacidad, etc.). En palabras de los autores, “la diferencia es la distancia entre la Otredad y la Mismidad” (Almeida et al., 2010, p. 34). Uno mismo es concebido como completo y normal y es el otro al que le falta algo, quien carece de algo.

Lo peligroso, entonces, resulta cuando la diversidad se convierte en diferencia y la diferencia en desigualdad. La desigualdad es entendida como una posibilidad diferente de *ser* y una posibilidad restringida de acceder a los bienes económicos, sociales, educativos, culturales, políticos, etc. (Gimeno Sacristán, 1999a, 1999b; López Melero, 2001a). En cambio, la cultura de la diversidad resalta el derecho de ser diferentes pero no desiguales. “Los seres humanos venimos al mundo condicionados pero no determinados” (López Melero, 2004, p. 28).

2. El concepto de discapacidad como construcción social

Así como el concepto de normalidad es una construcción social y cultural, que se ha ido modificando a lo largo de la historia, el concepto de discapacidad presenta las mismas particularidades: se trata de un concepto construido socialmente y que ha sufrido diferentes modificaciones a través de los siglos. Como claramente establece Maturana (1996), desde el punto de vista biológico no hay ni errores, ni minusvalías ni disfunciones. Éstas se constituyen como tales a partir de la relación con el otro, en la comparación con la mayoría que es quien define lo normal. “Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado. En su biología no lo es” (Maturana, 1996, p. 263). Las personas excepcionales no son defectos de la naturaleza, sino seres humanos con un tipo de desarrollo particular y no una variante cuantitativa de las personas normales (López Melero, 2004).

Como toda construcción social, el concepto de discapacidad ha sido erigido, a través del tiempo, a partir de las creencias, las costumbres, los temores, las necesidades y los intereses del grupo social dominante en cada época de la historia. En este sentido, Palacios (2008) distingue tres modelos diferentes de entender a la discapacidad y de responder social y jurídicamente a la misma, reconocibles a lo largo de la historia: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.

El *modelo de prescindencia* se caracteriza por dos presupuestos esenciales: la discapacidad se considera un castigo divino, es decir, basa su origen en cuestiones religiosas y al mismo tiempo se entiende que la persona discapacitada no tiene nada que aportar a la sociedad ya que se la considera improductiva y una carga para la familia y para la comunidad. Ante ello, las respuestas que la sociedad ha dado, oscilaron entre la eugenesia y la marginación, siempre secundadas por una reacción de rechazo, menosprecio y temor hacia este colectivo.

El *modelo rehabilitador* se caracteriza también, según refiere la autora, por dos presupuestos: en primer lugar, se comienza a considerar que las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino que tiene un origen científico-médico y, en segundo lugar, se empieza a pensar que las personas con alguna discapacidad sí pueden tener algo productivo que aportar a la sociedad. Sin embargo, se considerará que este aporte será factible en tanto que las personas con alguna diversidad funcional se rehabiliten o normalicen. Dicho de otro modo, deberán conseguir parecerse lo más posible al modelo de normalidad predominante y asimismo, deberán demostrar a la sociedad que no son del todo improductivas. Las respuestas sociales a la discapacidad en el marco de este modelo serán de corte paternalista, centradas en el déficit de la persona. Además, dado que todo el saber sobre el fenómeno de la discapacidad está puesto en la ciencia médica y en los profesionales que la ejercen, fácilmente se asocia a la discapacidad con la enfermedad. Por lo tanto, las personas *diferentes* tienen que ser curadas y rehabilitadas. Asimismo, las reacciones de marginación y rechazo no desaparecen durante la vigencia de este modelo sino que se manifiestan a través de la institucionalización de las personas discapacitadas. Efectivamente, estas personas fueron aisladas de la sociedad e ingresadas en instituciones públicas o privadas –la mayoría de ellas de carácter religioso- en las que permanecían encerradas prácticamente toda su vida.

En opinión de Palacios (2008), tanto el modelo de prescindencia como el modelo rehabilitador han buscado eliminar las diferencias y, si no se alcanzaba a erradicarlas, al menos ocultarlas. Esta idea recurrente en la sociedad de rechazar lo que se aprecia o concibe como diferente e intentar eliminarlo es también señalada por Barth (1990) y recogida por Stainback & Stainback (2001): “Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza.” (p. 26).

Finalmente, el *modelo social* cuenta también con dos presupuestos básicos: las causas de la discapacidad no serán ni religiosas ni médicas, sino sociales o, al menos, principalmente sociales y, además, las personas con estas características van a ser consideradas igual de productivas que cualquier otro individuo. Las respuestas sociales desde este modelo van orientadas a valorar lo diverso, siendo la diferencia entre las personas una característica de la condición humana y no algo que tenga que ser tolerado. En el paradigma que sostiene a este modelo se privilegian las capacidades de las personas por encima de sus limitaciones y se pone el foco, ya no en la persona individualmente, sino en lo social, en su entorno, ya que es el entorno el que en definitiva discapacita y produce exclusión. No se trata de una anomalía del individuo sino de la sociedad (Inza Bartolomé, Bergantiños Franco, & Rivera Escribano, 2014). Al respecto, Barnes (2007) destaca tres puntos fundamentales del modelo social de discapacidad:

- En contraste con el modelo tradicional médico de discapacidad, el modelo social busca deliberadamente cambiar el foco de atención: pasa de centrarse en las limitaciones funcionales de las personas con alguna minusvalía a focalizarse en los problemas provocados por un entorno, una cultura y un conjunto de barreras que son los que, en definitiva, provocan la discapacidad.
- El modelo es una aproximación holística, una concepción de la realidad como un todo, que explica los problemas específicos que las personas con alguna discapacidad experimentan como producto de un entorno y una cultura que discapacita: imposibilidad de acceder a los sistemas de educación, de información y de comunicación como así también a los entornos laborales; beneficios inadecuados para atender a la discapacidad; servicios sociales y de salud discriminatorios; imposibilidad de acceder al sistema de transporte, a las viviendas, servicios y edificios públicos y una imagen devaluada de las personas discapacitadas que proyectan los medios de comunicación.
- El modelo social no niega la importancia que tienen las intervenciones apropiadas en la vida de las personas con alguna discapacidad: médicas, de rehabilitación, educativas o laborales pero llama la atención sobre las limitaciones que estas intervenciones tienen en términos de inclusión de este colectivo en una sociedad que está construida por gente *no discapacitada* para gente *no discapacitada*.

El modelo social de discapacidad muestra una realidad en la que, sin negar que hay algunas cosas que una persona con discapacidad no puede hacer, hay otras muchas que no puede hacerlas simplemente porque el entorno social y cultural en el que está inserta se lo impide. Un claro ejemplo de ello son las barreras arquitectónicas (Ferreira, 2008a, 2008b). Si a partir de mañana los accesos a los edificios públicos implicaran escalar una pared, la mayoría de los seres humanos se convertirían automáticamente en discapacitados. Al respecto, resultan muy esclarecedoras las palabras de Morris (1991) citadas en Palacios (2008):

Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad. Una incapacidad para moverse es una deficiencia pero la incapacidad para salir de la cama debido a la falta de disponibilidad de ayuda apropiada es una discapacidad. (p. 123).

Además de las barreras arquitectónicas, la sociedad impone otro tipo de límites o de obstáculos a la participación plena de las personas con alguna discapacidad, que muchas veces resultan ser las más difíciles de detectar y de modificar. Barreras que son intangibles e inmateriales, como las barreras culturales o las barreras psicológicas, dentro de las cuales cabe considerar a las actitudes. Las actitudes de la sociedad hacia las personas consideradas *diferentes* son el reflejo de sus ideas, de sus concepciones y del modo de entender la discapacidad. Las actitudes negativas hacia este colectivo implican no reconocerlas como personas con pleno derecho a estar integradas en la sociedad como cualquier otro individuo y, así, impiden que este proceso de inclusión se lleve a cabo, generando sobre ellas unas expectativas limitadas de desarrollo, de progreso y de contribución a la sociedad. Como señala Imrie (1997), romper las barreras físicas, sociales y actitudinales existentes contra las personas con discapacidad es tan importante, o incluso más, que curar las deficiencias físicas o mentales. Además, puede decirse que las actitudes de discriminación y de prejuicios existentes en la sociedad para con las personas discapacitadas terminan actuando como impedimentos mucho más grandes que las propias barreras físicas.

Desde la perspectiva del modelo social, el déficit no está en la persona sino en la sociedad misma, que es la que debería rehabilitarse para ser capaz de dar respuestas a todas las personas que viven en ella, gestionando las diferencias e incluyendo a la diversidad (Inza Bartolomé et al., 2014).

En una línea similar de pensamiento, Domenech y Moliner (2012a, 2012b) distinguen entre el modelo exclusor, el modelo médico y el modelo social como forma de entender y concebir a la discapacidad a lo largo de la historia de la humanidad.

El *modelo exclusor*, denominado como de prescindencia por Palacios (2008), se caracteriza por concebir a la persona discapacitada como un individuo que nada tiene que aportar a la sociedad y que produce sentimientos de lástima o pena. Todo el foco de atención estará puesto en sus limitaciones o incapacidades, en aquello que no pueda hacer o en aquello para lo cual supuestamente no sirve. El *modelo médico* concibe a la discapacidad como una enfermedad o un problema de salud que el médico debe atender, curar o paliar. Es un problema individual, exclusivo de la persona que lo padece. Por último, el *modelo social* considera que el concepto de discapacidad es una construcción social impuesta y que la diversidad funcional no es ya un problema individual sino un problema social.

Como ha quedado expuesto, la discapacidad concebida desde el modelo social entiende que las barreras que impiden el acceso de las personas con alguna incapacidad a todos los derechos que les asisten son producidas en el mismo seno del entorno social en el que se desenvuelve y que las respuestas para atender a las necesidades de estas personas deben generarse en la misma sociedad, que debe aceptar e incluir a todas ellas a través de la detección, del reconocimiento y de la corrección de aquellas medidas y acciones que producen exclusión y marginación. Sin embargo, ha de reconocerse que muchas veces, y aún hoy en día, ello resulta muy difícil de llevar a la práctica, entre otras causas, porque al modelo médico o modelo rehabilitador se le debe muchas de las concepciones que, acerca de la diversidad funcional, aún perduran en la sociedad. Ha sido un modelo de fuerte influencia, básicamente, porque era la medicina, con su predominancia sobre el resto de las ciencias, la que lo avalaba. De esta forma, las raíces profundas que estas creencias han dejado en la sociedad hacen que aún hoy se vea a la discapacidad como una tragedia personal o un problema individual (Inza Bartolomé et al., 2014; Vlachou, 1999). Pero como plantea Echeita

Sarrionandia (2004b), la discapacidad no es ni una cuestión individual ni una tragedia personal, sino que es el resultado de una relación social en la que participan e interaccionan las características particulares de la persona y las del contexto social en el que se desenvuelve.

3. La trascendencia implícita en el modo de ser nombrado

La manera en que la discapacidad es nombrada o nominada denota, indefectiblemente, el lugar que ocupa en la sociedad y habla de cómo se la concibe y de las singularidades que se le adjudican. En esa complejísima relación entre las palabras y las cosas, el lenguaje no se limita exclusivamente a nombrar sino que crea realidades y es también una herramienta útil para cambiar actitudes (Crespo, Campo, & Verdugo Alonso, 2003; Sipes, 2003). Efectivamente, la función del lenguaje no es solamente la de describir realidades sino también la de generarlas; no tiene solo un papel descriptivo sino, y fundamentalmente, un rol generativo. El lenguaje permite que se hable de las cosas pero también permite que las cosas sucedan. “El lenguaje crea realidades...Al decir lo que decimos, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para otros”. (Echeverría, 1994, p. 22).

Teniendo en cuenta lo anterior, ha de considerarse que a las personas con discapacidad se les ha asignado, a través del tiempo, diferentes nombres o etiquetas que, lejos de crear una realidad de aceptación, respeto e inclusión para con ellas, manifestaban un profundo rechazo y dejaban en evidencia la arraigada creencia de que estas personas eran poseedoras de un déficit y, por lo tanto, consideradas inferiores al resto de los *normales*. Palabras como idiotas, imbeciles, inválidos, subnormales, anormales, retrasados, débiles mentales, impedidos, locos o deficientes dan sobrada cuenta del lugar que la sociedad les otorgaba. Sin ir más lejos, en España, la legislación actual en materia de discapacidad habla de minusvalía o de discapacidad pero esto no siempre fue así. Anteriormente, las leyes recogían términos tales como *anormal*, *inválidos*, *inútiles* o *deficientes* para referirse a aquellas personas que presentaban algún tipo de discapacidad. No fue antes del año 1986 cuando, a través del Real Decreto 348/1986, la legislación española dispone que: “Los términos subnormalidad y subnormal, contenidos en las disposiciones reglamentarias vigentes, serán sustituidos por los de minusvalía y persona con minusvalía, con especificación, cuando proceda, de la naturaleza física, psíquica o

sensorial de dicha minusvalía, con los mismos grados y derechos actualmente reconocidos por el ordenamiento jurídico.”(p. 6769).

Hoy en día incluso, se pone especial cuidado en hablar de *personas con discapacidad*, evitando el hábito segregador de substantivizar condiciones adjetivas de la persona como cuando se hace uso del sustantivo *deficiente* o *discapacitado*. Hablar de *discapacitado* en lugar de *persona con discapacidad* conduce a la etiquetación y a la marginación y refuerza la idea de que la persona en su totalidad es la discapacidad o, dicho de otra forma, que la discapacidad está por encima de la persona, absorbiendo totalmente su individualidad e identidad (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001b).

Con el objetivo, entre otros, de contar con una terminología sobre la discapacidad y una clasificación internacional que pudiera ser compartida y comprendida por todos, en el año 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). En esta propuesta, en opinión de Egea García y Sarabia Sánchez (2001a) y de Crespo, Campo y Verdugo Alonso (2003) se buscó dejar atrás el antiguo concepto de discapacidad asociado a la enfermedad, comprendida por su etiología, su patología y su manifestación, para comenzar a pensar en las consecuencias que la enfermedad deja en el cuerpo del individuo (consecuencias orgánicas), en su persona (consecuencias psicológicas) y en su relación con la sociedad (consecuencias sociales). En respuesta a ello, presenta el modelo de secuencia de los conceptos de *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía* (Crespo et al., 2003; Egea García & Sarabia Sánchez, 2001a; Ferreira, 2008b; González Diego, Martín Moreno, & Jiménez Buñuales, 2002; Solís, Manzano, & Ramírez, 2008). Es un modelo lineal y secuencial en el que cada dimensión no implica necesariamente a la otra pero sí una dimensión puede conducir a la siguiente (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001b).

En este nuevo esquema, la enfermedad es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad, accidente o trastorno. La *deficiencia* es entendida como el producto de una enfermedad o un trastorno, es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad. Se manifiesta como una anormalidad en la estructura corporal o en la apariencia y/o una anormalidad en la función de un órgano o de un sistema. Por su parte, la *discapacidad* es concebida como la consecuencia de la deficiencia, como la objetivación de la deficiencia

en el sujeto, ya que se ve afectado el rendimiento funcional y la actividad del individuo. La discapacidad repercute en su capacidad de realizar actividades que se consideran normales para cualquier persona de sus características (género, edad, etc.). Finalmente, la *minusvalía* hace referencia a los inconvenientes del sujeto para adaptarse a su entorno como producto de la deficiencia y de la discapacidad. Es la socialización de la problemática que presenta la persona, ya que afecta al desempeño del rol social que le corresponde.

Teniendo en cuenta esta clasificación de la OMS, dentro de la categoría de deficiencias se encontrarían las deficiencias del órgano de la audición; músculo esqueléticas; intelectuales; psicológicas, entre otras. Como discapacidades, se consideran las discapacidades de la conducta; de la locomoción; de la comunicación, además de otras tantas, mientras que dentro del conjunto de las minusvalías se encuentran, entre otras, la minusvalía de movilidad; ocupacional y de integración social (Vaz Leal & Cano Carrasco, 2002).

A lo largo de su vigencia, esta clasificación fue recibiendo una serie de críticas, entre otros motivos, originadas en la unidimensionalidad, la causalidad y la linealidad que presentaba el modelo propuesto como así también en el cariz negativo que mostraban las definiciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía, ya que se centraban casi exclusivamente en aquellos aspectos limitantes, restrictivos y de desventaja que presentaba el sujeto. Por otra parte, la CIDDM no dejaba de responder a un modelo médico que consideraba que la discapacidad es un problema de la persona originada como consecuencia de una enfermedad, trauma o condición de salud. El hecho de que se considerara una enfermedad requería, lógicamente, la intervención y la respuesta médica. El tratamiento que se ofrecía era individual y prestado por especialistas cuyo objetivo era conseguir la cura del paciente o, si esto no fuera posible, su mayor adaptación a la vida social (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001a; González Diego et al., 2002; Solís et al., 2008). Se inicia así un proceso prolongado de revisión de la misma, que duró una década, y que contó con una amplia participación internacional. Es entonces en el año 2001 cuando se aprueba finalmente la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

En esta nueva propuesta, se abandona la clasificación de consecuencias de la enfermedad que quedaba plasmada en la tríada *deficiencia-discapacidad-minusvalía* y su vinculación

causal, para adoptar la terna compuesta por los conceptos de *funcionamiento-discapacidad-salud* (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001a; Ferreira, 2008b).

En este marco, el *funcionamiento* es utilizado como un término genérico que designa: todas las funciones y estructuras corporales; la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social de la persona. La *discapacidad* refiere, también como término genérico, a: las deficiencias en las funciones y estructuras corporales; las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del sujeto. Por su parte, la *salud* es el término que permite relacionar los dos conceptos anteriores. Además, esta tríada se desarrolla en un contexto determinado por los factores ambientales: ambiente físico, social y actitudinal en el que la persona vive y se desarrolla y por los factores personales, que constituyen los antecedentes de la vida del sujeto (Rodríguez Sánchez, 2015).

Este nuevo concepto de discapacidad presentado por la CIF está concebido desde un modelo bio-psico-social y se lo considera más positivo, universal, integrador e interactivo en contraposición con el modelo médico que sustentaba a la CIDDM. Puede considerarse que se pasó de una clasificación de consecuencias de enfermedades a una clasificación de componentes de la salud (Crespo et al., 2003; Solís et al., 2008). Mientras que el modelo médico basa su estructura en una relación lineal de sus componentes, el modelo bio-psico-social establece una condición multidimensional de la persona, en la cual los tres niveles presentes: estructuras y funciones, actividad y participación se interrelacionan entre sí, influyéndose y condicionándose mutuamente. Así, la salud descrita en forma positiva incluirá las funciones y estructuras corporales del sujeto, su grado de actividad y su nivel de participación social, mientras que la salud definida en forma negativa tendrá en cuenta las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. En este marco, los factores ambientales actuarán como facilitadores en tanto permitan superar la deficiencia, reducir las restricciones en las actividades y en la participación o se conformaran en barreras u obstáculos cuando limiten o agraven cualquiera de las dimensiones anteriores (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001a). El plano biológico determina la deficiencia, el plano personal determina la actividad personal y el plano social, la participación del individuo. Los tres planos están interrelacionados y reducen o generan la discapacidad. Independientemente de la deficiencia que una persona pudiera presentar, la interrelación

que establezca con el contexto en el que se halla inmerso determinará el grado de actividad que desarrolle y el grado de participación que manifieste (Leyva Fuentes, 2005).

Existe una necesidad innegable del ser humano de ponerle nombre a las cosas y a los fenómenos que le rodean como así también de clasificar en categorías, fruto de la influencia científica. Como bien lo señala Gimeno Sacristán (1999a, 1999b) el ser humano tendría una tendencia natural a categorizar como un modo de obtener cierto orden en el mundo en el que habita. Pero, indefectiblemente, las clasificaciones y categorizaciones no alcanzan para abarcar todo el universo de los sujetos. Siempre habrá algo que quede fuera, que hará *ruido* y que generará miedo y tensión.

4. Los modelos de concepción de la discapacidad y su respuesta en el plano educativo

Como se ha visto reflejado en apartados anteriores, los valores, las creencias y las prácticas que caracterizan a cada contexto histórico y social han producido que la discapacidad fuera entendida de diferentes formas, según el modelo al que se adhiriera. Esta forma de concebir a la discapacidad y de tratar a las personas que se consideran *diferentes* encuentra su correlato, indefectiblemente, en el trabajo en las aulas. En efecto la forma de concebir a la discapacidad encuentra su respuesta educativa en los centros escolares (Doménech Vidal & Moliner García, 2012a).

En este orden de ideas, como se ha señalado, cuando se concibe a la discapacidad desde un modelo de exclusión, se entiende que la persona que presenta alguna minusvalía no tiene mucho que aportar a la sociedad ya que se trata de un individuo limitado e incapacitado y las posibilidades de que esta situación cambie o mejore se asumen escasas. Puede generar sentimientos de compasión o de pena y, muchas veces, la respuesta que la sociedad le ofrece es la del asistencialismo. Dentro de este marco, hay una fuerte tendencia a hacer invisible la discapacidad ya que es un fenómeno que familiar y socialmente se prefiere ocultar. Por lo tanto, la solución que la sociedad encuentra a esta problemática es la de separar a la persona *diferente* del grupo social de los considerados *normales* y excluirlo, recluyéndola en asilos o instituciones específicamente creadas a tal fin. Este modelo de exclusión tiene su

manifestación en el ámbito educativo. Así, el alumno que presenta alguna discapacidad es concebido como limitado y falto de las capacidades necesarias para generar un aprendizaje a la altura del grupo de sus pares. Frente a estas expectativas limitadas de progreso lo que se le ofrece al alumno es apartarlo de la escuela ordinaria y segregarlo en instituciones o centros educativos específicos, especializados en sus necesidades. En este marco se inscribiría a la Educación Especial.

Cuando la discapacidad es concebida desde el modelo médico o rehabilitador, se entiende que la persona con alguna deficiencia está enferma o presenta alguna condición en su salud que requiere de la intervención médica para curar o rehabilitar esa afección que presenta. Dentro de este modelo, se considera que la persona puede ser rentable para la sociedad en tanto se *corrija* esa *anormalidad* y se adapte lo mejor posible a los requerimientos que el entorno en el que vive le exige. Es un modelo centrado fundamentalmente en el *déficit* de la persona, en aquello que supuestamente le falta y el objetivo es entonces eliminar, compensar o reducir todo lo posible esa diferencia (Doménech Vidal & Moliner García, 2012a). Como respuesta a este modelo, el sistema educativo también va a actuar centrándose en el déficit que el alumno presenta, detectándolo, etiquetándolo y contribuyendo así a su estigmatización. Los especialistas educativos, como los especialistas médicos, son las personas mejor preparadas para trabajar con su problemática y tendrán como objetivo proceder a su rehabilitación o a su normalización. Este es un modelo que en el ámbito educativo promueve la utilización de clasificaciones (alumnos normales – alumnos con problemas) y que busca que el estudiante que presente alguna necesidad educativa especial se adapte a la normalidad imperante y a las características del centro. Dentro de este modelo, podría situarse a la integración educativa, que promueve la asistencia de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), a los centros ordinarios, pero recibiendo atención educativa especial en ámbitos físicos especiales, muchas veces separados del resto de sus compañeros. Desde esta visión, es el alumno el que debe adaptarse a la escuela y no la escuela a las necesidades de los alumnos, del mismo modo que es la persona discapacitada la que tiene que adaptarse a las demandas de su entorno.

Por su parte, el modelo de construcción social de la discapacidad entiende que la discapacidad no se origina en causas religiosas o científicas sino que, fundamentalmente, está originada en causas sociales. Es la sociedad la que impone barreras e impedimentos a las personas con

alguna deficiencia que terminan incapacitándola para participar activamente en la vida social. Así como el modelo médico centraba la problemática en la persona y aspiraba a que ésta se curara y/o rehabilitara para poder adaptarse mejor a las necesidades de su entorno, el modelo social busca que sea el propio entorno el que se adapte a las diferentes necesidades que presentan los individuos, propiciando que todos los sujetos desarrollen la mayor cantidad de actividades posibles y que participen activamente de la vida en su comunidad, sin limitaciones. Este modelo social de concebir a la discapacidad encuentra su respuesta educativa en la escuela inclusiva. En este marco, la diversidad va a ser considerada una característica intrínseca del ser humano y será concebida como un valor y no como un problema. Así como se entiende que es la propia sociedad la que muchas veces produce discapacidad, la propia escuela debe plantearse cuáles son las barreras que impone a los alumnos con NEAE que impiden que accedan al conocimiento en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que el resto de los alumnos. En este sentido, es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades específicas de aprendizaje de sus alumnos y debe ser capaz de dar respuestas eficaces a todas ellas. En palabras de López Melero: “Cuando un profesional afirma que hay personas incapaces de aprender, ¿qué está diciendo realmente? ¿Que unas personas tienen más competencia cognitiva que otra [sic] o que hay distintas maneras de darle solución al problema? (López Melero, 2001a, p. 31). Es entonces cuando cabe preguntarse si es el alumno el que no aprende o resulta que la escuela es incapaz de enseñarle.

Es una realidad que la escuela, a lo largo de su historia, ha respondido al modelo de sociedad imperante y que, en general, este modelo social se ha caracterizado por valorar la homogeneidad y la individualidad. En esta línea, la escuela buscó siempre que los individuos respondieran y se adaptaran a ese modelo social, proponiendo un modelo educativo unitario. Ha actuado también como institución normalizadora, queriendo eliminar las diferencias e ignorando la diversidad, ya que no ha sabido muy bien qué hacer con ella (Gimeno Sacristán, 1999a, 1999b, 2001). La escuela ha buscado homogeneizar y al hacerlo, ha ignorado la diversidad, que es ignorar la esencia misma de la condición humana. Esta pretendida homogeneidad de la escuela se alcanza a fuerza de que los alumnos se adapten y asuman como propio el modelo de normalidad impuesto o, de lo contrario, expulsándolos del sistema. La exclusión es la consecuencia de no querer o no poder comportarse y actuar acorde a las

expectativas del sistema. Cuando se habla de conseguir esa homogeneidad ficticia en el aula, se está pretendiendo que cada alumno con sus aptitudes, sus aspectos afectivos, sus habilidades motrices, sus habilidades sociales, sus motivaciones frente al aprendizaje, su capacidad para aprender, sus múltiples inteligencias, sus conocimientos previos, su nivel, estilo y habilidades de pensamiento, su estilo de aprendizaje, su ritmo personal de aprendizaje, sus variables de personalidad, sus necesidades personales, sus deseos, su historia personal, social y cultural, responda a un único e inmodificable modelo de normalidad (Brinker, R., 1994 en Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007). A ello, habrá que sumarle la diversidad presente en el cuerpo docente, característica ésta muchas veces desoída. Efectivamente, como lo plantea Puigdemívol (1997), los maestros y profesores son tan diversos como sus alumnos, ya que cuentan con una experiencia profesional específica, un grado puntual de desarrollo de esa experiencia, un conjunto de aptitudes particulares y un potencial diferente en cada uno de ellos que hace imposible también pretender homogeneidad en el cuerpo docente.

Llegados a este punto, es importante reconocer que la escuela tiene una tarea difícil y hasta a veces contradictoria, cuando busca provocar la diferenciación individual a la vez que pretende socializar homogéneamente (Gimeno Sacristán, 1999a, 1999b; Marchesi, 2014; Susinos Rada, 2013). Efectivamente, resulta muy difícil encontrar el equilibrio justo entre los argumentos de la igualdad y los argumentos de la diferencia sin que unos u otros se consideren traicionados. Aun así, y tal como lo entienden Susinos y Parrilla (2013), es una tensión que hay que mantener sin intentar anularla, ya que se trata de diferentes perspectivas que se necesitan mutuamente.

Marco histórico de la Educación Especial

1. Introducción

La Educación Especial ha sido la respuesta preferente que el modelo excluyente de concepción de la discapacidad ha ofrecido a lo largo de décadas. La posibilidad de realizar un recorrido por la historia de la Educación Especial permite, entre otras cosas, entender los orígenes de algunas de las ideas, creencias y prejuicios que hoy en día subsisten referidos a la educación de las personas con alguna necesidad educativa específica. Conocer los diferentes lugares que la humanidad ha ido asignando a las personas con alguna *anormalidad* dentro del marco social de cada época histórica, nos proporciona una idea de cómo hemos llegado al lugar en donde hoy nos encontramos, a través de qué caminos y encrucijadas.

La evolución que a través de los tiempos ha ido experimentando la Educación Especial, ha dependido tanto de los atributos que le fuera confiriendo la educación general como del contexto político, social, económico e ideológico en el que ambas se han ido desarrollando (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996). Las respuestas que desde lo social, lo económico y lo político se han dado, a lo largo de la historia, a los interrogantes que la discapacidad plantea, han condicionado la comprensión y la atención de las personas *deficientes* y han generado una cultura de la segregación y la marginación que considera negativo todo aquello que sea diferente y que se aparte de la norma. (Lledó Carreres, 2012). En el decir de Puigdemívol (1986), los orígenes de la Educación Especial cabalgan entre la historia de la asistencia social, de la medicina y de la marginación.

Coincidiendo con Arnáiz Sánchez (2003), Castaño Gómez (2009), González García (2009), Torres González (2010) y Lledó Carreres (2012), se dividirá el estudio en cinco principales períodos históricos, para su mejor comprensión, a saber:

- Desde la Antigüedad Clásica a la Edad Media
- Desde el Renacimiento a la Revolución Francesa
- El nacimiento de la Educación Especial
- La Era de la Institucionalización
- La Era de la Normalización

El recorrido por decenas de siglos de historia permite comprobar que los seres humanos han manifestado desde siempre una actitud negativa hacia las personas consideradas diferentes o que no cumplieran con los requisitos que la idea de normalidad, presente en el imaginario social, detentaba. Así, desde el infanticidio hasta la integración, la discapacidad ha sido recluida, muchas veces negada y otras muchas, apartada de la vista de todos. Ha sido también asociada a lo demoníaco, a lo pecaminoso y al castigo divino. Cientos de años tendrán que pasar para que la Humanidad comience a concebir a la diversidad como parte de su naturaleza, para que la reconozca positiva y, en el mejor de los casos, para que la celebre.

2. Desde la Antigüedad Clásica a la Edad Media: el infanticidio y el oscurantismo psiquiátrico como respuesta a la diversidad

Desde los principios de la humanidad se reconoce un común denominador en los diferentes grupos sociales: el del rechazo, la marginación y la exclusión del ser humano que se presentaba como diferente, aquél que poseía rasgos o características consideradas, por su propio grupo social, como fuera de lo normal o por fuera de la norma (Cortese & Ferrari, 2003). El ejemplo más extremo lo constituye el infanticidio, práctica característica de la antigüedad clásica, que consistía en matar a los niños y niñas recién nacidos que, luego de ser examinados por los ancianos, en Esparta por ejemplo, “si presentaban algún signo de debilidad, enfermedad o malformación eran abandonados o despeñados por el monte Taigeto” (Lledó Carreres, 2012, p. 23) en tanto que en Roma “eran arrojados al Tíber”(Lledó Carreres, 2012, p. 23).

En este período de la historia, la discapacidad era explicada sobre la base de los modelos demonológicos (Arnáiz Sánchez, 2003). En efecto, las enfermedades mentales o las discapacidades físicas eran atribuidas a fuerzas malignas o a misteriosos demonios, dado el

escaso conocimiento que se poseía en la época sobre Fisiología, Anatomía o Psicología. De allí que esta época sea conocida también como la del oscurantismo psiquiátrico dado que la anormalidad estaba ligada a elementos llenos de misterios y supersticiones (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996; Lledó Carreres, 2012). Como respuesta a estas creencias, las opciones terapéuticas que se practicaban con el objetivo de *curar al enfermo* eran aquellas vinculadas a la magia, los conjuros, el encantamiento y los sortilegios (Vergara Ciordia, 2002).

Las creencias religiosas también aportaron su grano de arena a la concepción negativa de la discapacidad de la época, toda vez que atribuían la deficiencia a un *castigo de dios*, fruto de algún pecado de los padres de la persona discapacitada. En aquellos casos en que estas personas lograran sobrevivir, les esperaba una vida de reclusión, marginación y rechazo. Podían quedar bajo el cuidado de la familia, aunque sin recibir ningún tipo de estímulo, ayuda o posibilidad de integración.

A pesar de lo anteriormente expuesto, se pueden encontrar en la época algunos planteamientos diferentes frente a la discapacidad. Estos planteamientos pueden ser considerados como defensores de una visión más natural y científica del fenómeno de las deficiencias, ya que comenzaron a entenderlas como patologías internas al organismo y no como producto de factores externos al mismo, en contraposición a la concepción demonológica antes referida. Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano y Celso, entre otros, son algunos de los médicos y filósofos que “se harán eco de esta visión e intentarán arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y voluntad de los dioses.” (Vergara Ciordia, 2002, p. 131). Fueron también los iniciadores de lo que más tarde se dio en llamar el naturalismo psiquiátrico (S.VI a S.XVIII), “al situar la génesis de la conducta anormal en los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él” (Arnáiz Sánchez, 2003, p. 21).

Posteriormente, en la Edad Media, el rechazo social y el abandono continuaron siendo una constante en el tratamiento hacia las personas con alguna discapacidad, especialmente hacia aquellos que presentaban alguna minusvalía física y/o psíquica. Aun así, esta actitud convivió también, a modo de contraste, con comportamientos más humanos, orientados a ofrecer asistencia al desvalido, promovidos, preferentemente, por la religión cristiana. En efecto, la cultura medieval ofreció contrastes antagónicos:

Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc. A todo este elenco intentaba proteger la caridad y la asistencia social de las numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media (Vergara Ciordia, 2002, p. 136).

También se hallan fuertes contrastes en las ideas promovidas por la religión cristiana de la época, cuya influencia sobre las concepciones y creencias de la sociedad era prácticamente absoluta. Por una parte, puede decirse que la Iglesia había efectuado considerables esfuerzos para oponerse y condenar públicamente el infanticidio al tiempo que proponía tratar con piedad a los deficientes. Pero, por otra parte, dicha institución religiosa seguía considerando que las deficiencias tenían sus orígenes en causas sobrenaturales y demoníacas y proponía prácticas de curación que podían ir desde el exorcismo hasta la hoguera, especialmente sugeridas para los enfermos epilépticos o que padecían ciertas enfermedad mentales (Lledó Carreres, 2012; Vergara Ciordia, 2002).

En síntesis y de acuerdo con lo señalado por Puigdemívol (1986), la Edad Media presentó, por un lado, el inicio de una acción más caritativa hacia los niños, relacionada con un progresivo respeto por la vida de los infantes pero, por otro lado, promovió el concepto de anormalidad y de defecto que condujo al rechazo social y al temor frente a los individuos que pudieran presentar algún tipo de deficiencia.

3. Desde el Renacimiento a la Revolución Francesa: la reclusión de lo diferente

Las ideas renacentistas aportaron una visión más humanitaria de las personas consideradas diferentes a partir de que el comportamiento humano comenzó a ser explicado a través de los procesos físico-biológicos del cuerpo y los desórdenes empezaron a buscarse en la naturaleza misma y no fuera de ella, como consecuencia de hechos de difícil credibilidad (Arnáiz Sánchez, 2003). Con el período del Renacimiento se inició también la etapa denominada naturalismo psiquiátrico, en contrapartida a la etapa del oscurantismo psiquiátrico, anteriormente mencionada. En este período se recurrió a la naturaleza y a sus leyes para explicar los fenómenos y se colocó a la razón por encima de todo, otorgándole un

mayor valor a lo humano. Dentro de este contexto, la medicina empezó a interesarse por identificar y describir a los enfermos mentales pero sin dejar aún de considerarlos intratables.

A pesar de lo optimistas que pudieran parecer las ideas renacentistas en lo que a la concepción humanitaria de las personas diferentes refiere, lo cierto es que en esta época se generalizó la práctica de ingresar a los enfermos y deficientes en prisiones, manicomios y hospitales. Ello puede considerarse como una de las consecuencias de la incipiente revolución industrial, que estableció claras diferencias entre las personas que resultaban útiles al sistema productivo de aquellas que no lo eran. Este último grupo fue, entonces, el condenado a vivir en reclusión y aislamiento, sin prácticamente cuidado ni atención. Además, estos encierros se caracterizaban por la falta de discriminación entre el colectivo de reclusos: convivían en el mismo sitio tanto enfermos mentales como delincuentes e indigentes, sin que el trato que se les dispensaba variara en función de sus necesidades y condiciones. (Arnáiz Sánchez, 2003; Lledó Carreres, 2012).

No obstante el panorama anteriormente descrito, fue en siglo XVI cuando se registraron lo que pueden considerarse como las primeras experiencias educativas con personas que padecían deficiencias sensoriales auditivas y visuales. Según Puigdemívol (1986), las razones por las que se comienza a trabajar, desde una perspectiva educativa solo con individuos que presentan déficit sensorial se basarían en los siguientes argumentos: por una parte, las personas con déficit sensorial no ven afectado su desarrollo mental, por lo tanto son capaces de colaborar y de avanzar en su proceso educativo y, por otra parte, las técnicas de enseñanza son más fáciles de adaptar a las necesidades de las personas con déficit sensorial que a las que padecen déficits mentales. Junto con estas argumentaciones debe tenerse en cuenta también que los déficit sensoriales no eran tan comúnmente atribuidos a fuerzas malignas y demoníacas, como lo eran los problemas mentales. Estas condiciones facilitaron que, lentamente, personas sordas y ciegas recibieran el ofrecimiento de respuestas educativas adaptadas a sus necesidades específicas.

A finales del siglo XVIII, y como consecuencia de la Revolución Francesa, se inició un proceso de reforma de las instituciones, tendiente a dar un trato más humanitario a las personas allí recluidas, que incluiría comenzar a prestarles asistencia y a tener en cuenta sus anomalías. Aun así, no será hasta el siglo XIX cuando se visualicen cambios importantes. A fines del siglo

XVIII, con el desarrollo del movimiento de la Ilustración, se produjeron destacados avances científicos y es allí donde pueden situarse las primeras señales del nacimiento de lo que luego sería la Educación Especial, ya que se empiezan a crear instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas con déficit sensoriales y con retraso mental, dando así respuesta a las dificultades que suponía incorporar a este colectivo a los centros públicos ordinarios (Arnáiz Sánchez, 2003).

4. El nacimiento de la Educación Especial: el reconocimiento de las especificidades y el camino de la segregación

Los avances en el conocimiento de las deficiencias y los cambios en los paradigmas educativos, han constituido el terreno propicio para el florecimiento de la Educación Especial. En efecto, los progresos de la Medicina en el campo de las enfermedades mentales, en virtud de las investigaciones y estudios llevados a cabo en Francia por Pinel, Esquirol, Itard y Séguin; en Inglaterra por Arnold y en Italia por Chiaruggi, permitieron que las enfermedades mentales salieran del “aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas” (Scheerenberger, 1984, p. 75).

Así, Esquirol, médico formado con Pinel, es reconocido, entre otras cosas, por haber iniciado el primer cambio sustancial de conceptos en el campo de las enfermedades mentales y por haber introducido una coherencia terminológica en este ámbito. En su obra *Enfermedades mentales: tratado de la locura* diferenció claramente la enfermedad mental de la deficiencia mental dentro de la cual distinguió la imbecilidad y la idiocia (Aguado Díaz, 1995).

Por su parte, Itard ha sido considerado uno de los pioneros en la Educación Especial, a raíz de su trabajo pedagógico con un niño encontrado en los bosques de Aveyron. Sus aportaciones a partir de esta experiencia permitieron empezar el debate acerca del poder de la educación y del ambiente educativo para mejorar las posibilidades de desarrollo y de comunicación de las personas con deficiencias al demostrar que sujetos con graves retrasos pueden mejorar su desarrollo mediante una educación adecuada. A través de sus planteamientos Itard logró desvincularse del modelo de intervención médico-patológico para proponer un tratamiento

dirigido a las personas afectadas de idiocia a través de una educación fundamentalmente sensorial (Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999; Lledó Carreres, 2012).

En lo que refiere a Séguin, quien fuera discípulo de Itard, influyó también enormemente con sus aportaciones a los desarrollos que se harían en el Siglo XX en la Educación Especial. En opinión de Muntaner (1998) Séguin formó parte del grupo de profesionales que logró demostrar que partiendo de un trato humano y con la educación adecuada, las personas con retrasos mentales podían alcanzar un desarrollo mucho más amplio del que se esperaba de ellos. Séguin llevó la obra iniciada por Itard a una verdadera técnica pedagógica basado en la teoría científica del sensualismo (Cortese & Ferrari, 2003; Molina Ureña, 2002).

Un punto de referencia importante en la materia lo constituye la publicación, en el año 1762, de *Emilio o De la Educación* de Jacques Rousseau, obra que impactará positivamente en la historia de la Pedagogía. La producción de Rousseau permitió sentar las bases para que los niños pudieran ser considerados según sus características y especificidades y pasaran a ser el centro de interés de la pedagogía, dejando de lado la idea de que la naturaleza infantil era incompatible con los valores adultos que se querían alcanzar a raíz de lo cual todos los esfuerzos se habían centrado en modificarla o hacerla desaparecer (Puigdemívol, 1986) .

Estas ideas encontraron fieles seguidores en las figuras de Pestalozzi en Suiza y de Fröbel en Alemania. Estos autores contribuyeron a que la educación de niños con deficiencias sensoriales y retraso mental tuviera un amplio horizonte de desarrollo al tiempo que sostuvieron la idea de que la educación general debe adaptarse a las diferencias de cada persona. En este sentido, puede considerarse que tanto Pestalozzi como Fröbel han sido los verdaderos iniciadores de la enseñanza especial, así como también los defensores de una educación sensorial y de una pedagogía del juego como recurso didáctico (Lledó Carreres, 2012).

Para alcanzar el siglo XX, época en la que la Educación Especial se introduce de manera estable y casi irreversible en los sistemas educativos de los diferentes países, a su propio y diferente ritmo en cada caso, habrá que pasar por un período caracterizado, fundamentalmente por tres tendencias, según señala Vergara Ciordia (2002).

La primera de ellas se relaciona directamente con la aparición de la eugenesia. La revolucionaria teoría de la evolución que Charles Darwin plasmó en 1859 en su obra *El origen de las especies*, produjo una considerable influencia en las ciencias políticas y sociales, desde donde surgió una visión de las personas con deficiencias, especialmente retrasos mentales, que las consideraba seres inferiores dentro de la especie humana al tiempo que les atribuía la responsabilidad de destruir el vigor de la misma. Estas teorías, que en realidad serían ideologías en el decir de Vergara Ciordia (2002), se sostenían en la idea de que la debilidad mental se transmitía genéticamente y, al respecto, hay palabras bastante reveladoras expresadas ya por Darwin en 1871, en su obra *El origen del Hombre*:

Entre los salvajes, los débiles de cuerpo o de mente son eliminados rápidamente; y sólo sobreviven los que dan muestras de una salud vigorosa. En cambio, nosotros los hombres civilizados nos empeñamos tenazmente en detener el proceso de eliminación; construimos asilos para los imbeciles, para los mutilados y los enfermos; promulgamos leyes inadecuadas; y nuestro personal médico pone en juego toda su habilidad para salvar la vida de todos, hasta el último momento. Hay razones para creer que la vacuna ha salvado a muchos que, debido a su débil constitución, hubieran sucumbido en otro tiempo por la viruela. De esta manera, los miembros débiles de las sociedades civilizadas propagan su especie. Nadie que se haya dedicado a la cría de animales domésticos pondrá en duda que el conservar a los miembros débiles de la sociedad tiene que ser algo altamente dañino para la raza humana. Es sorprendente lo rápido que el cuidado mal orientado conduce a la degeneración de una raza doméstica; pero excepto en el caso del hombre no hay nadie tan ignorante que permita que sus peores animales se propaguen (Ingalls, 1982, p. 85).

Apoyando esta línea de pensamiento, estudios sobre la genética llevados a cabo por Goddard resultaron determinantes ya que consideraron que la debilidad mental se producía por transmisión genética. Estos argumentos provocaron que en Canadá, en algunos estados de EE.UU. y en algunos países escandinavos se propiciara el dictado de medidas eugenésicas como la esterilización de deficientes, la prohibición de que éstos contrajeran matrimonio y su reclusión en casas especiales.

La segunda tendencia fue aquella sostenida también por Goddard y por psiquiatras de la época, que afirmaba que la deficiencia mental era uno de los factores presentes en los orígenes de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la prostitución, la vagancia y la transmisión

de enfermedades venéreas y dado que el deficiente era incapaz de controlarse a sí mismo, debía ser recluido en un centro específicamente diseñado a esos fines.

La tercera tendencia surgió al amparo del nacimiento de la Psicometría, a partir de las aportaciones de Binet y de Simon que introdujeron un modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes (Arnáiz Sánchez, 2003). Ellos definen a la inteligencia como una capacidad compleja o global del individuo y para medir esa capacidad fueron diseñando diferentes pruebas de inteligencia para detectar desde los primeros años de vida, y en función de los resultados que obtenían en las pruebas, a aquellos sujetos que, por sus limitaciones, no podían seguir la escuela ordinaria. Estas pruebas permitían además establecer la edad mental de las personas.

Otro hecho destacado, en esta línea, fue la aparición del concepto de Coeficiente Intelectual elaborado por Stern, que tuvo una rápida aceptación a nivel mundial y que ha dado origen a la creación de numerosas pruebas de evaluación de inteligencia. Estas herramientas psicométricas favorecieron la separación de la población en grupo de personas consideradas *normales* de las *anormales*, en función del resultado en estas pruebas y del Coeficiente Intelectual que obtenían.

El marco hasta aquí descripto pone frente al hecho de que, aun cuando la medicina, la psiquiatría, la psicología y la educación comenzaron a fijar su atención en las personas que presentaban algún tipo de discapacidad, con vistas a mejorar su calidad de vida y sus perspectivas de futuro, lo hicieron sobre la idea de la separación y la segregación. Partieron de la idea de la especificidad del deficiente, alguien que por sus circunstancias y sus posibilidades necesita de una atención especial y específica, concretamente, en centros diferenciados y especiales, apartados de lo que pudiera considerarse, el grupo de población normal (Vergara Ciordia, 2002). Los centros para las personas *diferentes*, no eran físicamente atractivos y normalmente se construían alejados de las ciudades, donde no fueran vistos ni produjeran molestias:

Las instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades, con verjas y jardines (para proteger al internado de la curiosidad malsana). Pero el internado tampoco contactaba con el exterior. La creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva, se estaban proporcionando cuidados y asistencia, sin que la presencia de los

discapacitados ofendiera la vista, el oído o el olfato en la comunidad (Toledo González, 1986, p. 19) .

Daba comienzo entonces la Era de la Institucionalización.

5. La Era de la Institucionalización: lo distinto discurre por caminos separados

Un hecho que tuvo un fuerte impacto en el ámbito de la Educación Especial fue el establecimiento de la Obligatoriedad de la Enseñanza, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en Europa y en América del Norte. Hasta entonces, todos los que no pertenecían a la población específica hacia la que iba dirigida la educación en sus inicios, es decir, una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiásticos, militar o burocrático, eran excluidas de la educación ya que se las consideradas personas *improductivas* o *anormales*, sin derecho a una escolarización, ni común ni especial (Parrilla Latas, 2002). La implementación de la obligatoriedad en la educación produjo, en primer término, una urgente necesidad de crear nuevas instituciones educativas para poder dar respuesta a la demanda creciente a partir de la incorporación de nuevos alumnos. Sin embargo, la incorporación a la enseñanza oficial de los diferentes colectivos que hasta entonces habían estado excluidos, se fue produciendo bajo condiciones de segregación. Así, la escuela graduada sirvió para incorporar a la educación a aquellos alumnos provenientes de clases sociales desfavorecidas; las escuelas separadas para personas provenientes de minorías étnicas cumplieron igual papel con las personas que pertenecían a una cultura que no era la dominante; la incorporación de la mujer a la escuela pública se hizo separando al alumnado por sexo en centros y en aulas diferentes y los alumnos categorizados como deficientes fueron enviados a la red de centros de Educación Especial (Parrilla Latas, 2002) .

Con la masificación de las escuelas fue necesario que los alumnos que presentaban serios problemas de aprendizaje, especialmente los débiles mentales, abandonaran la escuela ordinaria. En esta línea, la generalización de la enseñanza se organizó alrededor de una serie de supuestos que ayudaría a consolidar la configuración de un sistema educativo especial y paralelo al sistema educativo ordinario. Los dos presupuestos más importantes son: la

clasificación de los alumnos y el criterio de especialización (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996).

La clasificación de los alumnos pretendía incorporar a cada alumno en el nivel educativo más adecuado para él a la vez que se formaban grupos de estudiantes lo más homogéneos posibles para, entre otras cosas, hacer más fácil y eficaz la labor del maestro. A través de la aplicación masiva de distintas pruebas psicométricas se medía el nivel intelectual del alumno y su nivel de instrucción. Las pruebas de inteligencia, que fueron referidas anteriormente, permitían distinguir y clasificar al niño *normal* y al *anormal*. El niño considerado *normal* realiza conductas normales y se adapta sin mayores dificultades al sistema educativo ordinario y el niño clasificado como *anormal* no aprovecha ni puede seguir el ritmo del sistema educativo ordinario. Estableciendo un paralelismo, así como el modelo médico proponía el diagnóstico del enfermo mediante pruebas clínicas y, en función de ello, se determinaba su tratamiento, el modelo psicológico en el ámbito educativo diagnostica el déficit del individuo, etiqueta su dificultad, determina lo que no será capaz de hacer y establece un tratamiento especializado fuera del ámbito educativo ordinario, en centros y aulas especiales (Lledó Carreres, 2012). García Pastor (2005), señala lo siguiente al respecto:

La aplicación de la escala métrica de la inteligencia en Estados Unidos ofrecerá la posibilidad de establecer una diferencia del alumnado con base científica que reforzará las ideas de ‘destino probable del alumno’, asumiendo la prueba además del carácter diagnóstico sobre la situación del sujeto, un carácter de pronóstico sobre el futuro rendimiento académico (García Pastor, 2005, pp. 55-56).

En la opinión de Illán Romeu y de Arnáiz Sánchez (1996), en el contexto descrito, la psicometría aportó un conocimiento estático y puntual sobre el alumno al tiempo que sobrevaloró este tipo de conocimiento indirecto del estudiante y se dejó de lado el conocimiento directo obtenido por el profesor. Efectivamente, “esta primacía del conocimiento indirecto y externo, técnicamente obtenido, categorizado como científico y por eso mismo superior al saber cotidiano, recibió credenciales de mayor legitimidad a la luz de una estructura general de racionalidad científica sobre la educación y la enseñanza” (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996, p. 20).

En segunda instancia, la especialización de los servicios educativos funcionó bajo la misma lógica que sostenía las bondades de la homogeneidad de los grupos de alumnos. De esta

forma, se crearon aulas especiales para las diferentes necesidades: para ciegos, para moderadamente retrasados, para disminuidos físicos, para severamente retrasados, etc. Fue necesario entonces, establecer métodos, servicios y programas especiales para atender estas demandas, lo que llevó a la creación de un modelo educativo fuertemente especializado, a modo de subsistema educativo paralelo.

Se inició entonces lo que se conoce como la Era de la Institucionalización, que se extendió desde mediados del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX y que se caracterizó por el paso indiscriminado de los alumnos con alguna necesidad educativa especial, del sistema ordinario de educación al sistema especial, en la creencia de que la atención especial que estos alumnos recibirían sería mucho más adecuada a sus requerimientos.

Cabe también poner especial atención en el detalle no menor de que la clasificación y posterior intervención de los alumnos fue desarrollándose según criterios médicos y etiológicos especializados, sin que tuviera prácticamente ninguna influencia la opinión y experiencia del profesorado y sin que se pusiera atención en las necesidades educativas de estos estudiantes. Molina y Gómez (1992) atribuyen a dos circunstancias importantes la aparición de las escuelas especiales. Una de ellas, se debió al desmedido interés que tenía la medicina del momento en que sus teorías primaran en la escuela, interés que luego se desplazó también al ámbito psicológico. De este modo explican la llamativa ausencia en este escenario de los maestros, quienes eran unos de los principales actores en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza y cuya labor se volvía indispensable en esos momentos. La segunda circunstancia se relaciona con el papel que desempeña la escuela como garante del orden social establecido, controlado por las clases dominantes y por aquellas que detentan el conocimiento científico e intelectual. La creación de escuelas especiales contribuía a que los alumnos con alguna dificultad o provenientes de contextos sociales desfavorecidos fueran segregados y vieran más difícil su acceso a la escuela ordinaria, destinada a los alumnos de las clases altas y favorecidas, que verían así allanado su acceso al conocimiento.

Como se ha referido anteriormente, la Era de la Institucionalización de la Educación Especial se extendió desde mediados del siglo XIX hasta mitad del siglo XX. Pero en algunos países, España por ejemplo, este periodo se extiende mucho más. García García (1994) atribuye esta condición especialmente a los siguientes factores: la presencia de un importante y

significativo arraigo de las actitudes negativas hacia las personas diferentes; el surgimiento de la psicometría desde el inicio del siglo XX; el movimiento social de la eugenesia iniciado en Estados Unidos; el abandono, por parte de un importante grupo de profesionales innovadores, de las investigaciones acerca de las deficiencias y las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de los años 30, que provocó que los fondos y recursos destinados a los servicios sociales, se dirigieran a otros sectores.

Es importante también señalar que a medida que fue avanzando el tiempo, se fue ampliando el tipo de deficiencias que la Educación Especial debía atender. Si en un principio se consideraba que los sordos, los ciegos y los deficientes mentales debían ser escolarizados en centros especiales, con el paso del tiempo se unieron también a este corpus los alumnos con problemas de conducta, con problemas de aprendizaje (disléxicos, dislálidos, etc.) y alumnos que presentaban fracaso escolar, provenientes generalmente de entornos socioculturales y económicos desfavorecidos. Surgió así toda una red de escuelas especiales para alumnos que, por determinadas razones, no podían estar en el sistema ordinario de enseñanza (Arnáiz Sánchez, 2003).

A pesar de las connotaciones negativas que se le atribuyen a las características de esta época, en referencia al tratamiento de la discapacidad, debe reconocerse como un progreso el hecho de que se comenzara a pensar que las personas con alguna deficiencia son susceptibles de ser educadas. Desde esta perspectiva, surgen profesionales que pugnan por dejar de lado el asistencialismo y proponen tratamientos médicos-psicológicos-educativos, aunque sin lograr todavía que el modelo médico abandone su supremacía. Dentro de este grupo de profesionales, cabe resaltar las figuras de la médica y psiquiatra italiana María Montessori y del médico y psicólogo belga Ovide Decroly. Ambos comenzaron su desarrollo profesional trabajando en la observación de niños débiles mentales y también coincidieron en admitir que los métodos tradicionales de enseñanza que se estaban utilizando no estaban alcanzando los resultados esperados.

Montessori ha tenido una importante trascendencia en la educación contemporánea y una muy reconocida trascendencia internacional. Sus primeras investigaciones con niños *anormales* las hizo cuando era ayudante en la clínica psiquiátrica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma, donde estudió y puso en práctica los métodos de Itard y Séguin.

A partir de su experiencia, sostuvo que la educación de las personas deficientes no era una cuestión médica sino pedagógica, postulando el abandono del tratamiento médico a favor del tratamiento pedagógico (Lledó Carreres, 2012). Los principios fundamentales que rigen su método pedagógico conciben a un niño que es protagonista de su aprendizaje, que elige con libertad sus experiencias y sus aprendizajes, en el marco de un medio preparado para favorecer esas experiencias ya que se trata de un ambiente dotado de materiales específicos y adaptado a las necesidades del aprendiz. En este contexto, el maestro cumple el rol de guía en el aprendizaje del niño, ayudándolo a descubrir nuevas experiencias. El niño explora y experimenta a través de sus sentidos, por ello, el Método Sensorial que propusiera Montessori tiene como objetivo fundamental el desarrollo sensorial del alumno a través de materiales de instrucción especialmente preparados al efecto y graduados en dificultad, y que permite que el niño avance a su ritmo en el aprendizaje. Los principios y prácticas de este método nacieron para la educación de retrasados mentales y luego fueron incorporados a la educación ordinaria (Molina Ureña, 2002) .

Por su parte, Decroly comenzó su actividad profesional en el servicio neuropsiquiátrico de la Policlínica de Bruselas y trabajó también en la reeducación de niños deficientes mentales. En su experiencia, entiende igualmente que el tratamiento de estos niños no podía llevarse a cabo por la vía de la medicina sino por medio de un tratamiento educativo. En 1901, creó L'Ecole de l'Ermitage en Bruselas, donde puso en práctica su metodología globalizadora, centrada en respetar el interés de los alumnos para lo cual organizó los contenidos alrededor de diferentes centros de interés. Asimismo, Decroly concibió a la vida escolar como una continuación de la vida familiar y social y sostuvo que el aprendizaje debe estar basado en las necesidades básicas de la vida y debe ser eminentemente práctico. En este sentido, se trata de *aprender haciendo*, partiendo del aprendizaje de las necesidades básicas del ser humano para luego abarcar problemas más amplios y más complejos.

En resumen, la era de la Institucionalización de la Educación Especial se caracterizó por ser una época en la que los sistemas educativos comenzaron a ofrecer respuestas a aquellos grupos sociales hasta entonces marginados y a los que se les negaba el acceso a la educación ya que se entiende que todas las personas, más allá de sus características, son capaces de aprender. Aun así, la incorporación de estos colectivos a las aulas estuvo fuertemente determinada por la clasificación de los alumnos a través de la medición de sus capacidades,

por la creencia en las bondades que un ámbito homogéneo de aprendizaje ofrecía a los alumnos y a los docentes y por criterios de especialización. De esta forma se constituyó un sistema paralelo de educación, separado de la escuela ordinaria y destinado a aquellos alumnos que, apartándose de la norma, presentaban alguna necesidad específica de educación. El modelo de la Teoría del Déficit daría sustento a toda esta forma de actuar.

5.1. La Teoría del Déficit

La Educación Especial, desde sus inicios, ha tenido como objeto de estudio, diagnóstico e intervención a personas que eran concebidas como poseedoras de un déficit. Por lo tanto, sus concepciones teóricas, sus metodologías y prácticas han respondido a lo que se denomina modelo del déficit o modelo médico-psicométrico.

Marchesi y Martín (2002) en González García (2009), subrayan el carácter de innatismo y de estabilidad a lo largo del tiempo que contenía la definición del concepto de deficiencia, disminución o hándicap que predominaba en la época. En efecto, existía una concepción determinista del desarrollo que condicionaba cualquier tipo de aprendizaje. Este modelo basa su visión en fundamentos médicos y psicométricos, atribuyendo las dificultades de aprendizaje a causas biológicas, innatas y por lo tanto, incurables. Siguiendo el modelo de la medicina, si un alumno presenta alguna dificultad de aprendizaje o tiene algún tipo de discapacidad, se diagnostica la deficiencia, se aplican las pruebas psicométricas pertinentes y se obtiene así un resultado de Coeficiente Intelectual, que servirá como etiqueta y la que se verá obligado a llevar de por vida. Esta etiqueta, estática e inamovible, deja al sujeto sin la menor posibilidad de cambiar en algo su destino. El diagnóstico indica la carencia e indica también qué se puede esperar y qué no de ese sujeto, a lo largo de su vida académica, social y laboral.

Por otra parte, esta forma de evaluar y diagnosticar legitimada por los test de inteligencia, favoreció la aparición de dos grandes tipologías humanas: la normal y la anormal y ésta última, se subdividirá a su vez en gran cantidad de subcategorías: deficiencia mental ligera, media, severa, profunda...etc. (Arnáiz Sánchez, 2000). La determinación de normalidad o anormalidad estará legitimada por los resultados de los test de inteligencia.

De alguna manera siempre ha planeado sobre la educación especial una diferencia fundamental entre las personas basada sobre el concepto de normalidad, de tal manera que ha existido el reconocimiento implícito de que la escuela ordinaria estaba destinada a los niños y niñas normales, mientras que las clases y escuelas especiales eran para los otros, los que no eran normales”(García Pastor, 2003, p. 10).

Esta característica del modelo del déficit de etiquetar a las personas según su supuesta deficiencia o patología conduce directamente a la segregación y a la homogeneización. En el entendimiento de que cuanto más homogéneos sean los grupos de estudiantes se alcanzarán mejores resultados, las personas que presentaban algún tipo de discapacidad eran automáticamente dirigidas a compartir tiempo y espacio con otras personas de su misma condición, en clases e institución especiales, separadas del resto de los sujetos considerados normales. “A partir de ahora adquieren importancia los centros de Educación Especial que atienden a deficiencias específicas: centros para ciegos, hipoacúsicos, parálíticos cerebrales y retrasados mentales, es decir, las escuelas del déficit” (Lledó Carreres, 2012, p. 39). Por su parte, Arnáiz Sánchez (2005, p. 31), recoge, a modo de síntesis, las características que, según López Melero (1997) y Porras (1998), distinguen al modelo del déficit:

1. Una marcada dependencia del modelo médico, que busca *curar* el déficit, a través de tratamientos terapéuticos curativos o reeducativos.
2. El *etiquetado* como forma de clasificar las deficiencias que tiene como consecuencia la segregación y la homogeneización. Las personas *enfermas* deben educarse en instituciones altamente especializadas y separadas del resto.
3. Se establece un sistema paralelo de enseñanza.
4. La enseñanza es entendida desde un concepto de transmisión de conocimientos, donde la fuente del saber es el profesor altamente especializado, que sigue un currículo especial, fuertemente centrado en las carencias de los alumnos.
5. No se considera que el entorno del alumno pueda favorecer su desarrollo. La creencia en el determinismo biológico y genético anula cualquier consideración positiva hacia un ambiente motivador e interactivo.

En la misma línea, Ainscow (1995b) también plantea cinco consecuencias principales de un modelo cuya perspectiva dominante es la individualizada, basada únicamente en los problemas de aprendizaje que puede presentar el alumno, sin tener en cuenta otros aspectos

como el contexto ambiental, social o político en que estos problemas se manifiestan. Estas consecuencias son:

1. El efecto de las etiquetas.
2. El encuadre de las respuestas.
3. La limitación de las oportunidades.
4. El empleo de los recursos.
5. El mantenimiento del status quo.

En lo que refiere al efecto de las etiquetas, cabe señalar que esta es una práctica muy difundida y arraigada en el ámbito educativo aún en nuestros días y que busca clasificar, diagnosticar y como consecuencia también encasillar, a los alumnos según sus limitaciones o dificultades a la hora de aprender, en el entendimiento de que en la medida en que se sepa de qué carece el alumno se podrá ofrecerle respuestas eficaces para paliar ese déficit (Echeita Sarrionandia, 2007). Sin embargo, lo que generalmente se obtiene es el denominado efecto de la profecía autocumplida: los maestros creen saber hasta dónde llegará ese alumno en función de su limitación y no esperan de él nada más allá de ese horizonte. Por lo tanto, el tiempo y el esfuerzo que le dediquen responderán a esas expectativas limitadas. Con ello, el alumno seguramente rendirá menos, con lo que viene a cumplirse la profecía: con su limitación no aprende igual que los demás. Como refiere Echeita Sarrionandia (2007, p. 32), "Algunos investigadores han llegado a manifestar que en el caso de los alumnos con n.e.e. el efecto de las 'etiquetas' que han recibido ha sido más negativo para su progreso escolar que su propia y real limitación personal" El autor hace referencia también a otro punto importante: cuando se etiqueta a un alumno, los docentes tienden a centrarse casi exclusivamente en ese *problema*, siendo incapaces de tomar en cuenta otras muchas características y aptitudes que pudiera tener el alumno, asumiendo una visión estereotipada del mismo.

En cuanto al encuadre de las respuestas, Ainscow (1995b) refiere que centrarse exclusivamente en el déficit del alumno determina el tipo de respuesta didáctica que se le brindará. De modo que al tratarse de alumnos *especiales* necesitarán recibir respuestas educativas *especiales*, preferentemente impartidas por docentes *especiales*.

Lo que se logra con esta dinámica es tener un contexto educativo dividido básicamente en dos grupos: los alumnos considerados normales y los alumnos considerados especiales. Y estos alumnos especiales, de alguna manera, son responsabilidad de aquellos docentes que supuestamente se han preparado al respecto y saben cómo trabajar con ellos. Hacer recaer en los expertos la responsabilidad de educar a los alumnos con necesidades educativas especiales trae como consecuencia que el maestro o profesor regular no se interese por buscar aquellas soluciones a las necesidades específicas de aprendizaje de ese alumno que puedan implementarse en el aula ordinaria junto a sus compañeros y, también, que el docente termina considerando que el problema del alumno es tan específico que necesita de una enseñanza completamente diferente a la de sus compañeros. Entonces, declina la responsabilidad en los *expertos* ya que se ve incapacitado de dar respuesta a todas las demandas (Arnáiz Sánchez, 2000). Sirva como ejemplo la opinión expresada por Díez Gutiérrez (1999) al respecto:

Parece, pues, que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácilmente a ‘segregar’ a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que estos alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los especiales..., de los que han de encargarse otros profesionales ‘especialistas’. Esperamos que el orientador nos lo devuelva ‘arreglados’ cuando se los mandamos a él; o que el profesor de apoyo se encargue de ‘ponerlos al día’ durante el tiempo que están con ellos, para que vuelvan al aula con el nivel adecuado y puedan seguir lo que ‘hago para todos’ (Díez Gutiérrez, 1999, p. 5).

En la misma línea de argumentación, es de destacar el comentario que en este sentido realiza el profesor Ainscow:

Yo tengo que decir que durante mi carrera he dedicado mucho tiempo y energía a encontrar métodos especiales de enseñanza que ayuden a los niños especiales a aprender (Ainscow y Tweddle, 1979), y he llegado a la conclusión de que ninguno de estos procedimientos merece ser tenido en cuenta. Si bien ciertas técnicas pueden ayudar a algunos niños a acceder al proceso de escolaridad, estas técnicas no garantizan de por sí el éxito escolar de estos niños (Ainscow, 1995b, p. 29).

Cuando se habla de la limitación de las oportunidades, se hace referencia a la tendencia de aislar a los alumnos con NEAE del resto de sus compañeros, bajo la consigna –muchas veces bien intencionada y otras no– de que en forma individual o en pequeños grupos de alumnos con las mismas dificultades, se puede trabajar mejor y se alcanzan mejores resultados. Lo que

así se consigue, en realidad, es privar al alumno con NEAE de compartir, recibir apoyo y recibir estímulo de todos sus potenciales compañeros de clase.

En lo que respecta al empleo de los recursos, Ainscow (1995b) hace hincapié en que si bien son necesarios a la hora de ofrecer respuestas adecuadas a cada una de las necesidades de los alumnos, no son la única solución posible. Muchas veces se hace excesivo hincapié en la falta de recursos a la hora de atender las necesidades del alumnado y se les asigna un valor desmesurado, como dando por supuesto que todas las soluciones a los problemas de la diversidad se consiguen mediante la asignación de más recursos, dejando de lado aspectos tan importantes como la actitud y la formación de los docentes, sus concepciones acerca de la diversidad, la actitud de la comunidad de padres y del resto de los actores educativos, etc. Este argumento se liga también con el concepto del último aspecto considerado por Ainscow, el del mantenimiento del status quo. Efectivamente, centrar la problemática de la atención a las necesidades de aprendizaje únicamente en el hándicap que presenta el alumno, sin tener en cuenta otras consideraciones –sociales, políticas, de organización escolar-, actúa a favor del mantenimiento del status quo en el ámbito de las escuelas, ya que impide asumir una actitud crítica y, con ello, una vocación de cambio, frente a aspectos como la formación docente, los contenidos del curriculum, los objetivos académicos, el proceso de evaluación, entre otros.

Como ha quedado señalado, el modelo del déficit fue el marco conceptual y de acción que sostuvo el desarrollo de la Educación Especial, entendida como un sistema de educación separado de la escuela ordinaria -que estaba destinada para los alumnos *normales*-, cuyo destinatario era el alumno que presentaba alguna *limitación o incapacidad*, que solo podía ser educado por profesionales especialistas en su *déficit* en un ambiente también especializado. De acuerdo con la opinión de López Melero (1990) en Lledó Carreres (2012), sostener una práctica educativa centrada en un modelo médico con orientación psicológica puede tener (y ha tenido) como consecuencia llevar a los extremos la individualidad del ser humano, haciendo que lo interpersonal quede desdibujado por el peso de la diferencia; hacer girar toda la concepción educativa en torno a lo normal y lo anormal y no tener en cuenta al individuo y su entorno como así tampoco el carácter multidisciplinar del fenómeno educativo.

5.2. Caracterización de la Educación Especial

La Educación Especial se ha constituido como una disciplina dirigida a aquellos alumnos con algún tipo de deficiencia o déficit, con el objetivo de tratarlos en un contexto segregado del resto de los alumnos, en instituciones y clases especiales, bajo la responsabilidad de profesionales fuertemente especializados en cada una de las diferentes deficiencias catalogadas (Arnáiz Sánchez, 2003). En efecto, en términos generales, puede decirse que la Educación Especial se ha caracterizado por representar un conjunto sistemático de principios teóricos y de prácticas aplicado a las personas deficientes, fuertemente influenciado por los modelos médico y psicológico y, especialmente, pensado para ser utilizado fuera del ámbito de la educación ordinaria, en un sistema paralelo a la misma (Ayllón Blanco, Gómez Pérez, & Rodríguez Fuentes, 2013). Presentaba un carácter marcadamente rehabilitador en sus objetivos y requería de un perfil profesional de terapeuta experto para atender individualmente a los alumnos que no mostraban patrones de desarrollo considerados normales.

La Educación Especial surgió, en definitiva, para dar respuesta a las necesidades de un grupo de sujetos que, por razones físicas, psicológicas o sociales, presentaban un desarrollo diferente al conjunto de la población *normal*, y que, por ello, necesitaban de ayudas o recursos especiales para atender las demandas de su entorno y poder alcanzar el máximo desarrollo en sus posibilidades. Los métodos utilizados fueron variados y fuertemente tecnificados y se requería de un profesor especialista, conocedor de los mismos y que supiera aplicarlos. Para ello, se constituyó una serie de programas de formación en Educación Especial a los que accedían los profesores titulados, con el objetivo de adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias para trabajar en instituciones y aulas de educación especial.

Para Echeita Sarrionandia (2007), en la respuesta dada por la Educación Especial a las necesidades de los alumnos con discapacidad ha predominado lo que el autor denomina la *perspectiva individual*. Esta perspectiva individual supone, básicamente, la necesidad de dividir al alumnado en diferentes grupos según sus necesidades, ser atendidos por profesores diferenciados y, a ser posible, en espacios separados. Efectivamente, se propone entonces identificar en la población estudiantil a aquel grupo que se presenta diferente del resto y así conformar dos grandes grupos de alumnos: los especiales y los normales. Solo el grupo de los especiales requerirá unas atenciones y unos seguimientos específicos mientras que el grupo

de los considerados normales permanece en la escuela ordinaria sin recibir ningún tipo de ayuda especial. Los alumnos que forman parte del grupo especial presentan problemas de aprendizaje que son fruto de su discapacidad o deficiencia, cuya identificación, clasificación y diagnóstico resulta fundamental. Una vez etiquetada esta dificultad, se propone su educación en un aula o centro especial, conjuntamente con otros alumnos de similares características, atendidos por profesores especialmente formados para atender sus necesidades, bajo la premisa de que formar parte de un grupo homogéneo resultaría lo más positivo para su proceso de instrucción (Echeita Sarrionandia, 2007).

Por su parte, Gallardo y Gallego (1993) en Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999), ofrece el siguiente resumen de las principales características que definen a la Educación Especial: se trata de un término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas, que suele ser usado como etiqueta diagnóstica y que predispone a la ambigüedad, a la arbitrariedad y al error como así también a implicaciones educativas de carácter segregador y marginal ya que, entre otras, conlleva referencias implícitas de currícula especiales y, por tanto, de escuelas especiales. Asimismo, presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o de desarrollo.

Para Lledó Cáceres (2012), la Educación Especial ha sido erigida bajo una serie de supuestos, que a continuación se presentan:

- La instauración de un doble sistema educativo y el surgimiento de una visión dual de la educación: educación ordinaria y educación especial, cuyos fines, contenidos y metodologías van a ser diferentes entre sí. Como consecuencia de ello, se estableció una educación general para niños *normales* y una educación especial para los niños *anormales y diferentes*. Esta educación especial se desarrollaba en instituciones especializadas y en aulas especiales, ya que se entendía que éste era el espacio educativo más adecuado para atender a las personas con discapacidades.
- La supeditación total de la Educación Especial, en su conceptualización y en su aplicación, a los planteamientos de la Medicina, la Biología, la Psicometría y la Psicología conductista.
- La identificación de la educación especial con el modelo deficitario en la comprensión y explicación de la diversidad.

- La salida de los alumnos de la escuela ordinaria a la escuela especial permite recuperar la homogeneidad en el aula ordinaria que regirá la organización escolar y la intervención didáctica.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, cabe entonces reflexionar hasta qué punto muchas de las características que definen a la Educación Especial y al modelo subyacente de la Teoría del Déficit siguen aún hoy vigentes en el pensamiento, en las ideas, en las concepciones, en las percepciones y en la práctica dentro del ámbito educativo y en el día a día en las aulas.

5.3. Marco histórico de la Educación Especial en España. Principales acontecimientos

Se pretende en este apartado reflejar los principales hechos acontecidos en el desarrollo de la Educación Especial en España, como un modo de entender también su concepción, su desarrollo y el porqué de las características que la definen y que muchas de ellas aún perduran hoy en día en el contexto educativo.

Varios autores, entre ellos Puigdemívol (1986), Illán y Arnáiz Sánchez (1996), Fernández Santamaría (2011) y Lledó Carreres (2012) coinciden en señalar que España fue pionera en el caso de la enseñanza para sordos durante el siglo XVI, de la mano de especialistas como Ponce de León y Bonet. Pero, sin embargo, no ocurrió lo mismo con la identificación y el tratamiento de otros tipos de discapacidades, como la ceguera, cuya iniciación en el trabajo educativo se produce en Francia (Fernández Santamaría, 2011) o las deficiencias mentales respecto de las cuales refiere Puigdemívol (1986) que no se tienen referencias de que hayan sido atendidas específicamente en el país, más allá del marco caritativo y/o asistencial hasta bien entrado el siglo XX.

Con el objeto de hacer más comprensible el recorrido histórico y legislativo, se propone tomar el planteamiento que realiza Lledó Carreres (2012), en el que divide los inicios de la Educación Especial en España en dos períodos:

- 1) La Educación Especial separada del sistema educativo desde la Ley Moyano de 1857 hasta la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1945.

- 2) La Educación Especial institucionalizada desde la Ley de 1945 hasta la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa de 1970 (LGE).

5.3.1. La Educación Especial separada del sistema educativo en España

Como en la mayoría de los países europeos, la implantación de la obligatoriedad de la enseñanza en España puso en evidencia la diversidad en las aulas. En efecto, el hecho de que todos los niños tuvieran la obligación de asistir a la escuela hizo que las aulas recibieran alumnos con diferentes necesidades educativas, conformándose así un panorama bien heterogéneo. Pero el sistema educativo en general reaccionó rechazando la heterogeneidad y pulsó para que ésta saliera de las aulas de la escuela ordinaria para formar parte de un sistema educativo especial y paralelo.

De esta forma se obtenía aquello que tanto se valoraba en la educación de la época: la homogeneidad. Las aulas de la escuela común albergaban a alumnos de edades, características y capacidades similares, garantizando así, en teoría, su buena educación y aquellos niños y niñas que presentaban alguna dificultad, eran enviados al sistema paralelo, para formar parte también de grupos homogéneos, donde todos presentaban similares dificultades y donde se entendía que podían trabajar mejor y conseguir mayores progresos en su educación.

En 1857 se promulgó la Ley de Instrucción Pública, mejor conocida como Ley Moyano, siendo Claudio Moyano Samaniego el Ministro de Fomento de la época. Esta ley estableció por primera vez en España la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza para los niños de entre 6 y 9 años de edad y, además, menciona, en su artículo 6, que esa primera enseñanza será ofrecida con las modificaciones convenientes a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que existían y en los que se fueran a crear con ese objeto. Cabe destacar que en este cuerpo legal no se hace mención a ninguna otra necesidad específica de apoyo educativo como pudieran ser las minusvalías físicas o las deficiencias mentales, lo que indica la falta de servicios educativos para esta población y cierta falta de sensibilidad hacia la misma, quienes no eran consideradas dignas de recibir educación (González Noriega, 2012; Toboso Martín et al., 2012). Asimismo, tal como lo consignan Puigdemívol (1986) e Illán y Arnáiz Sánchez (1996), aquello previsto en la ley, como la creación de escuelas para niños sordos y ciegos no verá la luz hasta bien entrado el siglo XX.

En lo que refiere a las minusvalías físicas, a partir de 1933 se reconoce el carácter docente del Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos. En cuanto a las deficiencias intelectuales, solo en la primera década del siglo XX se las reconoció oficialmente a través de la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (Salas Labayen, 2016). Años después se separó creándose el Patronato Nacional de Anormales, siendo el antecedente de lo que más tarde serían la Escuela Central de Anormales (1922) y el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (1960) (Fernández Santamaría, 2011).

Por otra parte, autores como Vázquez Gómez (1986), Puigdemívol (1986) y Lledó Carreres (2012) coinciden en reconocer que este período fue importante también en lo que a materia de formación del profesorado refiere ya que se inició una época legislativa que muestra cierta preocupación por la formación del profesorado especialista. En concreto, Puigdemívol hace referencia a las escuelas especiales del Ayuntamiento de Barcelona que en 1921 crearon un laboratorio anexo llamado 'Estudis i Investigacions' con secciones de antropología, psicología y pedagogía cuya función fue, entre otras, la formación de maestros especializados. En 1931, el Plan Profesional para la formación de maestros permitió que la Escuela Normal mixta del Estado y de la Generalitat contemplara un curso de especialización para maestros de niños y otro para anormales. Aun así, hay que tener en cuenta que esta formación estaba orientada a preparar especialistas en el tratamiento del déficit que presentaban estos niños *anormales*, en un sistema paralelo, separado del sistema educativo normal.

Posteriormente, la Guerra Civil y la desaparición de docentes comprometidos con los movimientos de renovación pedagógica hizo que se paralizaran todas aquellas experiencias que se habían estado llevando a cabo, interesadas en ofrecer una respuesta pedagógica a las necesidades específicas de apoyo educativo.

5.3.2. La Educación Especial institucionalizada

Fue a mediados del año 1945 cuando, gracias a la lucha de algunos docentes y especialistas pioneros como así también por las demandas de las familias de personas con algún tipo de discapacidad, se consigue que una ley reconozca el deber del Estado de proporcionarles atención educativa a estas niñas y niños en España. Como queda reflejado en el artículo 33 de la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945:

El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y

fomentará las de iniciativa privada. Asimismo creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares (Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria)

Al amparo de esta ley se inició un proceso de creación de centros específicos para la atención de aquellos alumnos que presentaran algún tipo de hándicap, siempre segregado de la organización del sistema educativo ordinario y siguiendo unas programaciones didácticas específicas. Al mismo tiempo, la mayor parte de estas instituciones, en especial las creadas a partir de la década de los 60, fueron de carácter privado y religioso (Fernández Santamaría, 2011).

Como fruto de lo promulgado, en 1953 se creó el Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal, cuya función fue la de clasificar y atender a la infancia *anormal*. Tres años después este organismo pasaría a llamarse Patronato Nacional de Educación Especial y se encargaría de asesorar en la educación de los sujetos *deficientes* entre 2 y 20 años. En el año 1965, se hizo responsable a este organismo de la regulación de las actividades concernientes a la educación de niños con problemas, en lo que respecta a centros, escuelas programas y métodos, dándose así un gran impulso a la Educación Especial por parte del Ministerio de Educación (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996).

También en este período se fomentó la formación de los docentes en materia de Educación Especial a través de la creación, en 1963, del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica. Posteriormente, en las Escuelas Normales como las de Madrid, Valencia, Valladolid, Pamplona, etc., se creó la especialidad de Pedagogía Terapéutica en la formación del profesorado.

Una fecha clave que caracterizó a este período fue la del 4 de agosto de 1970, cuando se promulgó la Ley 14/1970, conocida como la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. A partir de aquí, se produce un acercamiento de la Educación Especial al sistema educativo, ya que ésta pasó a considerarse parte de ese sistema. Para Casanova Rodríguez (2011), esta ley constituye una transformación importante en el sistema educativo así como también en la sociedad de los años inmediatos a su implantación. A continuación, se destacan sus principales aportaciones:

- En su artículo 49 establece la finalidad de la Educación Especial e incluye, además de alumnos que presentan alguna discapacidad, a aquellos que se consideran superdotados:

Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos (Ley 14/1970, de 4 de agosto).

- En su artículo 51 refleja la intención de que las personas *deficientes* estudien en centros especiales solo cuando la profundidad de las anomalías que padecen lo haga absolutamente necesario y fomentando que aquellos que padezcan anomalías leves, estudien en centros ordinarios, aunque en unidades especiales:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (Ley 14/1970, de 4 de agosto).

- En el artículo 50, deja establecida la responsabilidad del Ministerio de Educación en la dotación de recursos, de medios para el diagnóstico y de la formación del profesorado:

El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado – especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica–, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines (Ley 14/1970, de 4 de agosto).

Illán y Arnáiz Sánchez (1996) y Casanova Rodríguez (2011) coinciden en señalar que muchos de los objetivos de esta ley no fueron puestos en práctica en su totalidad, quedándose en meras intenciones. Pero aun así, ha sido un importante punto de partida para futuras reformas.

Para finalizar, es importante indicar también el papel destacado que tuvo en el año 1975, la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Vázquez (1986), Illán y Arnáiz Sánchez (1996) y Fernández Santamaría (2011) reconocen este hecho como fruto y materialización del espíritu albergado en la Ley General de Educación. Se trató de un organismo autónomo, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, que sería clave en la evolución y en el desarrollo de la atención a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje ya que tuvo como principal misión “la extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, amén de una serie de funciones que significan crear, en definitiva, una ordenación propia del sistema, como pretendía la Ley General de Educación” (Fernández Santamaría, 2011, p. 85).

6. La Era de la Normalización y la búsqueda de la superación de las diferencias

La era de la institucionalización aportó cambios a la concepción y al tratamiento de la Educación Especial y muchos de estos cambios fueron promovidos desde el deseo de brindar a las personas que presentaban alguna discapacidad buenos servicios y buena capacitación (Arnáiz Sánchez, 2003). Sin embargo, por diferentes motivos, la práctica en la atención a este colectivo terminó distando en mucho de esas buenas intenciones y las instituciones dedicadas a la atención y educación de estas personas pasaron de tener una reputación aceptable a ser consideradas lugares de depósito para quienes presentaban algún tipo de dificultad.

En palabras de López Melero (2004), la Educación Especial estaba cargada de un sentimiento de caridad y religiosidad y se centraba exclusivamente en el supuesto déficit que presentaba el alumno y, al ser éste inmodificable, resultaba recomendable educarlo en instituciones cerradas. Para el autor, esta dinámica produjo un doble problema:

Por un lado se les impedía todo el aprendizaje compartido entre personas y, por otro lado, se le aislaba de la vida de relación cotidiana entre los niños, aislándolos en guetos. Es decir, que el error de la inadecuada educación de las personas excepcionales, no radicaba solo en que no tenían competencias para el aprendizaje, como aseguraban los defensores del modelo deficitario, sino sobre todo en que el modelo educativo que ellos habían elegido era de baja calidad y, por tanto, difícilmente podría producir transformación. No era problema de sujetos incapaces de aprender, sino de sistemas perversos incapaces de enseñar (López Melero, 2004, p. 31)

Como todo proceso de cambio, será necesario que el malestar social sobre la materia vaya aumentando a la vez que se produzcan ciertos hechos históricos, políticos así como modificaciones en la perspectiva psicológica y educativo-pedagógica, que colaboren y animen a la transformación.

Jiménez Martínez (1999) considera que las circunstancias que contribuyeron al fin de la era de la institucionalización y al comienzo de la era de la normalización, fueron: la aparición de una crisis mundial en la educación debido a un fuerte aumento de la población y, por consiguiente, un fuerte aumento de la demanda de plazas en el sistema educativo; el aumento del coste de la enseñanza y la baja calidad de la enseñanza; las críticas dirigidas al sistema de la Educación Especial, en tanto la calidad de la misma y los logros obtenidos distan mucho de las expectativas que se habían generado a su alrededor; las críticas dirigidas a la validez de las etiquetas médicas y psicológicas tanto por su carácter segregador como por su validez a la hora de ser la base sobre la cual planificar la acción educativa de las personas etiquetadas; las críticas dirigidas al sistema de la Educación Especial realizadas por los propios especialistas, que apuntan especialmente a su carácter aislacionista; la instauración de un modelo de escuela comprensiva en algunos países y las primeras experiencias positivas de integración como así también, los cambios en los planteamientos ideológicos y sociales de la sociedad occidental en lo que refiere a la atención y los derechos de los ciudadanos.

Jiménez Martínez (1999) recoge también en su obra la opinión de Marchesi y Martín (1990) respecto de las circunstancias que hicieron posible los cambios en la Educación Especial : una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, ya que se empieza a poner menos énfasis en los factores innatos y en su permanencia estable a lo largo del tiempo y se comienzan a tener en cuenta los factores ambientales; una nueva perspectiva que da

mayor importancia a los procesos de aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no es solo consecuencia del desarrollo sino que también es la causa; el desarrollo de métodos de evaluación de las deficiencias que se centran más en los procesos de aprendizaje que en describir las características de las mismas; una mayor cualificación de los profesionales que cuestionan tanto el sistema educativo ordinario como el especial y denuncian sus limitaciones; el paso, en el sistema educativo ordinario, de una escuela selectiva a una escuela comprensiva e integradora; el cuestionamiento entre la frontera de la normalidad y la deficiencia; los limitados resultados obtenidos por la Escuela Especial y la dificultad de los alumnos para insertarse socialmente después de la escolarización; el aumento de las experiencias positivas de integración escolar con personas moderadamente retardadas que se llevó a cabo a finales de los años 60 conjuntamente con el aumento de la sensibilidad a favor de los derechos civiles de las minorías y la existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales (atención médica, educativa, psicológica, entre otros) en los países desarrollados.

Por su parte, Grau Rubio (1994), Arnáiz Sánchez (2003), Cortese y Ferrari (2003) y LLédó Carreres (2012), están de acuerdo en señalar los siguientes factores como propiciadores del cambio: el auge de los diferentes movimientos asociativos de los padres y de las propias personas con discapacidad, defendiendo su escolarización en centros ordinarios; el aumento de las expectativas de aprendizaje de las personas que presentan alguna deficiencia; la crítica dirigida a las instituciones de Educación Especial tanto por la baja calidad de su enseñanza como por la excesiva cantidad de alumnos que allí se destinaban; la puesta en duda del innatismo de la inteligencia o del Coeficiente Intelectual, dado que se comprobó que muchas personas mejoraban su C.I. al ser expuestas a mejores condiciones ambientales; el lugar preponderante que pasa a tener el medio en el que se desenvuelve una persona con retraso mental, para su desarrollo y capacitación, dejándose en evidencia que el ambiente institucional era uno de los más negativos; los fallos judiciales de la década de los 70, reafirmando que las personas retrasadas tenían los mismos derechos legales que el resto de los ciudadanos y, por último, la influencia de autores que sostienen la ineficacia del agrupamiento homogéneo de los alumnos, especialmente de los que presentaban algún tipo de discapacidad.

Sánchez Palomino (2009, p. 23), por su parte, refiere que han sido los sucesos enunciados a continuación los que propiciaron un contexto propicio para el cambio: los avances en Biología, Medicina, Psicología y Pedagogía que ofrecen perspectivas más optimistas sobre la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas discapacitadas; la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental que reconoce su derecho a una atención médica y recuperación física adecuada, a una educación que les permita desarrollar al máximo sus aptitudes y a una seguridad económica; el desarrollo del asociacionismo de madres y padres que reivindican un lugar en la sociedad para las personas con discapacidad, defendiendo sus derechos como seres humanos; la toma de conciencia de la baja calidad y deshumanización existente en las grandes instituciones para personas con discapacidad y del progresivo incremento de los costes económicos para mantenerlos y la progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a las personas discapacitadas ofrecidos por las comunidades donde viven.

En una línea similar, Blanco Guijarro (1999) pone de manifiesto que los criterios de justicia e igualdad, el fracaso de las escuelas especiales y la preocupación por la calidad de la educación son las razones por las cuales la integración merece ser defendida. En efecto, todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado y todos tienen derecho a la igualdad de oportunidades. En este sentido, las escuelas especiales no han sido capaces de formar adultos para desenvolverse en la vida e insertarse en la sociedad y, frente a ello, la propuesta de la integración educativa resulta, a su entender, tan beneficiosa para aquellos alumnos que presenten una discapacidad como para el resto.

Los inicios del movimiento de Integración Educativa pueden ser situados a comienzos de la década de los 70 y su desarrollo nació apoyado sobre el concepto de normalización. Para Illán y Arnáiz Sánchez (1996) este concepto ha sido un elemento clave y supuso un antes y un después en la atención a los niños con NEAE. Concretamente, la formulación del principio de Normalización fue realizada por Bank Mikkelsen, en Dinamarca, en el año 1959, cuando desarrollaba funciones de director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental. Básicamente, postulaba la idea de que cualquier persona con deficiencia mental tenía derecho a desarrollar una vida lo más parecida posible al resto de los ciudadanos, en todos los ámbitos: laboral, social, vivienda, relaciones interpersonales, etc. La idea clave que subyacía a este principio era que los marginados y las personas diferentes debían salir de los

guetos en los que estaban aislados e insertarse y participar en todos los ámbitos de la vida social (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996). Asimismo, las autoras mencionadas sostienen también que la ideología de la normalización conllevará los siguientes supuestos: cualquier persona es capaz de aprender y enriquecerse a lo largo de su desarrollo como ser humano, independientemente de su edad o tipo de deficiencia; todas las personas tienen los mismos derechos humanos y legales, más allá de su edad, sexo, raza, nivel socio-económico, condiciones y características y la normalización (que no significa lo mismo que normalidad) implica que todas las personas, más allá de sus características particulares, deben poder tener acceso a los servicios sociales, educativos, laborales, proporcionados por el contexto social y escolar en que cada sujeto se encuentre inmerso.

El principio de normalización, entonces, hace referencia por una parte a poner al alcance de las personas con deficiencias mentales todos aquellos medios y recursos que hagan su vida lo más normal posible, en comparación con el resto de la población, y, por otra parte, darle la oportunidad a la sociedad de conocer y respetar a las personas diferentes. No bastaría con que un individuo sea aceptado sino que debe formar parte activa de la sociedad a la que pertenece (Pérez Molina, Pérez Molina, & Sánchez Serra, 2012).

En el ámbito educativo, el principio de normalización se materializó a través del principio de integración educativa. Puede decirse que el principio de integración educativa ha formado parte de un concepto aún más amplio de integración, donde se reconocen diferentes niveles de intervención (Lledó Carreres, 2012): integración física, mediante la eliminación de las distancias y de las barreras físicas entre las personas con y sin deficiencias; integración funcional, a través de la utilización por parte de las personas con y sin deficiencias de los servicios y recursos que ofrece la comunidad e integración social, promoviendo el acercamiento social, basado en relaciones afectivas de respeto y libertad y buscando conseguir que las personas con alguna discapacidad accedan a unas condiciones de vida con iguales derechos y obligaciones que el resto de la sociedad.

Existe una amplia literatura referida a qué se entiende por integración educativa y no es objetivo de esta tesis realizar un exhaustivo recorrido por estas diferentes concepciones. Sin embargo, es apropiado mencionar aquí aquellas definiciones más relevantes que permitan una aproximación abarcadora al concepto.

Así, para Birch (1974) en Illán Romeu & Arnáiz Sánchez (1996) la integración educativa supone la unificación de la escuela especial con la escuela ordinaria y supone también ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades de los alumnos. Basándose en esta definición, Lledó Carreres (2012) ofrece los principios en los que se basaría este proceso de unificación: se trata de un proceso gradual que abarca desde la edad temprana hasta la etapa universitaria del alumno y, en este sentido, la integración escolar no es un punto de partida sino un objetivo humanístico, integral y permanente a conseguir. Bajo la premisa de que la escuela ordinaria es el mejor entorno para el niño con discapacidad, se le ofrece allí la educación diferencial que precisa, dándole un carácter más compensatorio que rehabilitador. Asimismo, se eliminan las clasificaciones entre los alumnos, siendo considerados como personas diferentes con problemas diferentes y no como alumnos normales o alumnos deficientes. Para desarrollar este proceso con éxito, se necesita una coordinación funcional y organizativa entre los profesionales del centro y la colaboración de la familia y el entorno.

El Council for Exceptional Children (1975) en Illán Romeu & Arnáiz Sánchez (1996), propone definir a la integración educativa describiendo qué es integración educativa y qué no. Así, en este contexto, la integración educativa implica proporcionar a cada niño el tipo de educación más adecuado en el entorno menos restrictivo; atender a las necesidades educativas especiales de cada alumno en lugar de a las etiquetas clínicas o diagnósticas; buscar alternativas capaces de ayudar a los profesores ordinarios a satisfacer las necesidades de sus alumnos y unificar las técnicas y estrategias de la educación especial y de la educación ordinaria, de manera que todos los alumnos puedan tener las mismas oportunidades educativas. En contrapartida, la integración educativa no es el retorno indiscriminado de todos los alumnos de las clases especiales a las clases ordinarias ni tampoco implica permitir que los niños con necesidades especiales permanezcan en un aula ordinaria sin los servicios de apoyo necesarios o ignorar que algunos alumnos pueden necesitar programas educativos más especializados que los que se les puede ofrecer desde la escuela ordinaria.

Para García Pastor (1997) en Arnáiz Sánchez (2003), “integrar significa no impedir el acceso a la educación y significa también el compromiso para no discriminar mediante formas de organización escolar que sean restrictivas para las oportunidades de algunos alumnos”(p. 62).

A pesar de la variedad en las diferentes definiciones, Illán y Arnáiz Sánchez (1996) y Lledó Carreres (2012) reconocen en ellas una serie de conceptos comunes, a saber: la integración escolar es un proceso que reúne a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en un mismo contexto educativo y se trata de un proceso dinámico, flexible y cambiante. Las diversas modalidades de atención educativa se llevan a cabo teniendo en cuenta las características del propio alumno y se requiere del funcionamiento coordinado de los servicios educativos que forman parte del sistema escolar y de una estrecha colaboración entre el personal especializado y el regular.

El principio de normalización y su consiguiente manifestación en el ámbito educativo –la integración educativa– supusieron cambios importantes en la visión de la sociedad respecto de la discapacidad, del proceso educativo y de las respuestas que el sistema debía dar a las personas que presentaban algún tipo de discapacidad. Algunas de las consecuencias más evidentes que dieron paso a una nueva cultura son: se reconoce que todos los alumnos difieren en un continuo en características físicas, intelectuales, emocionales y/o socio-ambientales y, como consecuencia, se empieza a dejar de lado el modelo deficitario que hasta el momento había regido la conceptualización de las diferencias; se pone en cuestión la viabilidad de la homogeneidad como hipótesis pedagógica ya que las aulas se caracterizan por su heterogeneidad y la escuela debe saber combinar los objetivos y procesos del grupo con las características individuales de cada uno de los que lo conforman; se comienza a pensar en un nuevo tipo de profesional de la enseñanza que deberá recibir una formación acorde a las nuevas necesidades que plantea el proceso de integración y, al mismo tiempo, se produce un cambio en el lenguaje y se comienza a usar una terminología acorde con el nuevo marco teórico (Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996).

Con respecto al cambio en el lenguaje utilizado, es necesario detenerse a considerar la incorporación de una de las terminologías más relevantes de este período de la integración educativa, como fuera la de *Necesidades Educativas Especiales*, como alternativa para referirse a lo que hasta el momento se nombraba como déficit, deficiencia, discapacidad o limitación. En efecto, en el año 1978 se publica el Informe Warnock (*Special Educational Needs*), elaborado, entre otros, por Mary Warnock quien presidió la comisión encargada de elaborar la información sobre el estado de la Educación Especial en el Reino Unido a solicitud del Secretario de Educación. Una de las aportaciones fundamentales del informe es que

presenta un modelo diferente de concebir a la educación especial: pasa del modelo de diagnóstico y tratamiento usado tradicionalmente, y que lleva a sostener un sistema educativo dual, formado por la educación común y la educación especial, a un modelo basado en la necesidad-servicio, concebido dentro de un sistema educativo único (García Pastor, 2003).

Por su parte, Torres González (2010) reconoce en el Informe Warnock la capacidad de convertir un conjunto de ideas que hasta el momento se encontraban dispersas en una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de *Necesidades Educativas Especiales*. Este concepto fue ideado con el objetivo de diferenciarse del modelo médico que basaba su accionar en el diagnóstico de las deficiencias y en el etiquetamiento de los alumnos, muchas veces ofensivo (Vlachou, 1999).

El informe Warnock define así a una necesidad educativa especial (Warnock, 1978, p. 37):

Hemos adoptado el concepto de necesidad educativa especial visto no en términos de una discapacidad particular la cual puede considerarse que el niño tiene, sino en relación con todo lo que tiene que ver con ese niño, sus habilidades tanto como sus discapacidades, todos los factores que tienen relación con su progreso educativo.

Una necesidad educativa especial es, entonces, aquella que puede tener cualquier alumno en cualquier momento de su vida escolar, para adaptarse al currículo ordinario. Para Warnock (1978) el grupo de niños con necesidades educativas especiales es aquel con probabilidades de necesitar algún tipo de soporte educativo especial en algún momento de su carrera escolar; algunos lo necesitarán en momentos puntuales y otros lo necesitarán a lo largo de toda su carrera escolar. En términos generales, las necesidades educativas especiales deberían tomar la forma de una o más de una de las siguientes necesidades : la provisión de medios especiales para acceder al curriculum, a través de un equipamiento especial, de facilidades o recursos, de modificaciones del espacio físico o de técnicas especiales de enseñanza; la provisión de un curriculum especial o de un curriculum modificado y/o la atención particular a la estructura social y al clima emocional en el cual la educación está teniendo lugar.

Son abundantes las referencias en la bibliografía acerca de la importancia y de la influencia que, en el contexto de la educación especial, tuvo el Informe Warnock y la introducción del

concepto de necesidades educativas especiales (Arnáiz Sánchez, 2003; Ayllón Blanco et al., 2013; Cortese & Ferrari, 2003; Crisol Moya, Martínez Moya, & El Homrani, 2015; Echeita Sarrionandia, 2007; Florian, 2003; García Pastor, 2003; González García, 2009; Illán Romeu & Arnáiz Sánchez, 1996; Jackson, 2006; Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999; Lledó Carreres, 2012; Lus, 1995; Montánchez Torres, 2015; Pérez Molina et al., 2012; Torres González, 2010; Vlachou, 1999). La mayoría de estos autores reconoce los aspectos positivos que esta nueva concepción de la educación especial aportó, pudiéndose resumir en los siguientes puntos: se adoptó una visión más positiva de la educación especial, centrada más en las posibilidades de aprendizaje del alumno que en las limitaciones que pudiera tener; se introdujo la idea de que en el desarrollo evolutivo de una persona no solo intervienen factores biológicos sino también una compleja red de interacciones entre el sujeto y el ambiente social y físico que le rodea. Se trata entonces de un carácter interactivo en la noción de necesidades educativas especiales y que abre la posibilidad de intervenir en esos ambientes para producir cambios y mejoras en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; se concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, inseparable un aspecto del otro, de modo que si existe un problema en el aprendizaje es porque algo está fallando en la enseñanza. La dificultad deja de estar centrada en las deficiencias que pudiera tener el alumno y pasa a ser fundamental la respuesta que la escuela debe dar para facilitar el aprendizaje de ese alumno. En este marco, ningún niño puede ser considerado *no educable* y los objetivos de la educación son los mismos para todos, independientemente de sus ventajas o de sus desventajas. Evidentemente, se produce una ruptura con el modelo médico que durante siglos mantuvo el dominio en términos de diagnóstico y tratamiento de las personas que presentaban alguna limitación; se reconoce la heterogeneidad en las aulas como una realidad ineludible y, por último, es de destacar que el concepto de necesidades educativas especiales incluye la noción de relatividad: no tienen por qué ser ni permanentes ni definitivas.

Sin dejar de valorar los aportes del Informe Warnock y de reconocer sus buenas intenciones, el concepto de necesidades educativas especiales fue objeto de algunas críticas basadas, principalmente, en que se lo consideró un concepto demasiado amplio y/o ambiguo, lo que dio lugar a múltiples interpretaciones y a usos que no siempre favorecieron a los más necesitados dentro del sistema educativo. En alguna medida, el modelo recayó en aquello que pretendía evitar: la división y segregación del grupo de alumnos con necesidades

educativas especiales respecto de los que no presentaban esas necesidades. Hablar de necesidades educativas especiales era, en definitiva, una manera menos violenta de nombrar la deficiencia. Por otra parte, se presentó un concepto demasiado optimista de la Educación Especial, asumiendo que al dejar de utilizar el término *deficiencia* ésta era ya menos grave y que al centrar la responsabilidad en la escuela y en la provisión de servicios se alcanzaba directamente el pleno desarrollo de todo el alumnado en condiciones normalizadoras. En muchas ocasiones, lo que acabó ocurriendo es que aquellos alumnos que tenían algún tipo de necesidad educativa especial y a la cual la escuela no era capaz de dar respuesta, terminaron siendo separados del sistema educativo ordinario.

En síntesis, el principio de normalización de las personas con discapacidad ha sido la base sobre la que se erigió el modelo de la integración educativa. Este modelo supuso la eliminación de la separación existente entre la escuela ordinaria y la escuela especial, entendiendo que la escuela ordinaria es el entorno más propicio para el desarrollo de un niño con discapacidad, al que deberá ofrecérsele la atención diferencial que necesita. También se defendió la eliminación de las clasificaciones y de las etiquetas que distinguían a los alumnos supuestamente normales de los supuestamente deficientes abogando así por superación de las diferencias.

6.1. La Integración Educativa en España

Alcanzar la integración escolar en España supuso un largo recorrido, marcado por circunstancias políticas, sociales, económicas que en algunas ocasiones favorecieron su desarrollo y en otras lo limitaron. Si bien existía, desde los años 60, la intención de iniciar procesos de normalización que permitieran que las personas con algún tipo de discapacidad desarrollaran su vida escolar en centros ordinarios y no en instituciones especiales, la dictadura en la que el país estaba inmerso, retrasó la puesta en marcha de estos cambios profundos (García Pastor, 1993 en Arnáiz Sánchez, 2003).

Los diferentes autores consultados concuerdan en señalar una serie de antecedentes normativos y legislativos que dieron paso, paulatinamente, a la promulgación de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo español (LOGSE) en octubre de 1990, considerada como aquella en la que queda oficialmente incorporado el concepto de necesidades educativas

especiales y la puesta en práctica de la Integración Escolar en el sistema educativo español (Amaro Agudo & Navarro Mateu, 2013; Arnáiz Sánchez, 2003; Arnáiz Sánchez, Guirao Lavela, & Garrido Gil, 2007; Casanova Rodríguez, 2011; Castaño Gómez, 2009; Crisol Moya et al., 2015; Dettori, 2011; Fernández Santamaría, 2011; Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2014; García Pastor, 2003; García Rubio, 2015; González Noriega, 2012; Jiménez Martínez & Vilá Suñé, 1999; Lledó Carreres, 2012; Martínez Abellán, de Haro Rodríguez, & Escarbajal Frutos, 2010; Martínez Figueira, Raposo Rivas, & Añel Cabanelas, 2012; Moriña-Díez, 2002; Toboso Martín et al., 2012). En todos ellos se resaltan los siguientes antecedentes legales:

- *La Ley General de Educación aprobada en 1970* en la que por primera vez se organiza y configura la Educación Especial en España, como un sistema paralelo a la educación ordinaria, concentrados en colegios y unidades especiales y destinado al conjunto de alumnos deficientes e inadaptados y al alumnado con superdotación intelectual.
- *La creación del Instituto Nacional de Educación Especial en 1975 (INEE)* cuya misión fue la de ordenar y racionalizar un panorama educativo que se caracterizaba por la heterogeneidad de centros especiales y la falta de planificación en la materia. Se buscaba extender y perfeccionar la Educación Especial, aunque seguía siendo concebida como una educación segregadora y que respondía al modelo médico.
- *La Constitución Española de 1978* que establece en su artículo 27º que: “Todos tienen derecho a la educación” y en su artículo 49º:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos” (Constitución Española, 1978).
- *La Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1980 (LISMI)*: que fue concebida como una ley marco para ajustar las medidas que era necesario tomar para que la integración social de los minusválidos se ajustara a las prescripciones constitucionales. Así, queda garantizado el derecho a la educación del alumnado con minusvalía y a la gratuidad de la enseñanza; a estar escolarizados prioritariamente en centros ordinarios; a disponer de profesionales de la educación y a recibir una evaluación interdisciplinaria que guíe su respuesta educativa.

- *Real Decreto 334 de ordenación de la Educación Especial (6/3/1985)* en el que se desarrollaron los principios educativos recogidos por la LISMI y que fue el referente básico, durante la década de los 80, para la organización de la educación especial en España. Se propuso, entre otras medidas, el desarrollo de un programa de integración escolar de alumnos con minusvalías en centros ordinarios, con carácter experimental y en aquellos centros que quieran participar voluntariamente.

Como queda expresado, este conjunto de leyes y normas facilitaron el desarrollo de un contexto propicio para que en el año 1990 se promulgara la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), donde quedaron consolidados todos los esfuerzos realizados en los años precedentes (Fernández Santamaría, 2011).

En efecto, la LOGSE fue el primer cuerpo normativo que introdujo el concepto de necesidades educativas especiales en España y que introdujo también a la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, constituyéndose así un único sistema educativo en el país que atienda a la totalidad del alumnado.

En palabras de Arnáiz Sánchez (2003), la propuesta fundamental de esta ley fue la de plantear una educación comprensiva y abierta a la diversidad, tanto de necesidades, de intereses como de problemas, que conforman la realidad educativa. Asimismo, la Educación Especial pasó a ser entendida como el conjunto de recursos personales y materiales que se ponen a disposición del sistema educativo para poder responder a las necesidades que, en forma permanente o transitoria, pueden presentar los alumnos. Constituyó, sin duda, un hito revolucionario en la historia del sistema educativo en España.

6.2. Limitaciones del modelo de Normalización y de Integración Educativa

La era de la Normalización y su consecuencia en el ámbito de la educación, el modelo de la Integración Educativa, introdujeron, indudablemente, una nueva mirada sobre la realidad de las personas con discapacidad, que habían sido segregadas, hasta el momento, del sistema educativo ordinario. Entre otras cosas, se deja de poner la responsabilidad de la atención de este colectivo exclusivamente en la Educación Especial para pasar dicha responsabilidad a la totalidad de la comunidad educativa, que tendrá entonces que encontrar las respuestas

adecuadas a los interrogantes que plantea la diversidad presente en las aulas. Sin embargo, no todas las acciones realizadas alcanzaron los objetivos que habían sido propuestos y, en algunos casos, hasta se obtuvieron resultados contrarios a los que se buscaban. Existe también en este sentido una amplia literatura dedicada a analizar y exponer las consecuencias negativas que tuvo el modelo de Integración Educativa. Se hará aquí referencia a aquellas opiniones que son consideradas, a criterio de esta tesis, las más relevantes.

En principio, el concepto de integración ha resultado ser un concepto contradictorio y ambiguo y, en alguna medida, ha sido otra manera diferente de referirse a la Educación Especial, en opinión de Vlachou (1999). La autora entiende que el modelo de Integración Educativa ha contribuido de alguna manera a perpetuar la segregación que se pretendía evitar: persiste la separación entre personales normales y las que no lo son, o personas con necesidades educativas especiales y personas sin esas necesidades especiales y, al igual que en la Educación Especial, niños especiales requieren profesores especiales. El niño que presenta alguna dificultad en su acceso al aprendizaje ha terminado siendo, en este modelo, el *niño de recursos* o el *niño integrado*, evidenciando que no ha sido posible eliminar el etiquetamiento de los alumnos. Del mismo modo, sigue persistiendo la idea subyacente de que la necesidad educativa especial la tiene el alumno y no en el sistema educativo que es el que se ve incapaz de dar respuestas adecuadas a esas necesidades. El niño sigue siendo culpable de tener alguna dificultad, en lugar de concebirlo como víctima del sistema (Echeita Sarrionandia, 2007; Vlachou, 1999).

En muchos casos de integración escolar lo que se ha conseguido es solamente que el niño integrado estuviera físicamente en el aula ordinaria, pero su currículo y, por consiguiente, las tareas que realizaba en clase, eran muy diferente de las del resto de los alumnos. Finalmente, termina siendo un elemento de distorsión en el aula y el docente no sabe muy bien para qué está allí (Arnáiz Sánchez, 2011; Arnáiz Sánchez et al., 2007).

En una línea de pensamiento similar, Parrilla (1992) en Arnáiz Sánchez (2007), explica que la integración educativa ha generado tres enfoques diferentes:

- *Emplazamiento de alumnos*: la integración se entiende como un trasvase de alumnos del sistema de Educación Especial al ordinario, como si el mero traspaso físico de los

alumnos fuera a producir efectos de integración, sin que se tomaran otro tipo de medidas.

- *Intervención sectorial*: el proceso de integración se entiende dirigido al alumno que tiene algún déficit, tiene por objetivo integrar a ese alumno en concreto pero no cambia la dinámica del centro sino que se plantean escasas dinámicas de trabajo coordinadas entre el profesor tutor y el profesor de apoyo.
- *Institucional*: este sería el enfoque realmente integrador, en el que todo el centro se compromete a alcanzar el objetivo y los docentes tutores y de apoyo trabajan en colaboración y coordinadamente para conseguir la integración.

Teniendo en cuenta esta clasificación, para la citada autora, el enfoque de intervención sectorial fue el que mayormente se adoptó en las instituciones educativas.

En el modelo de integración educativa, si se siguiera el enfoque institucional, todo el centro debería entrar en una reforma profunda para hacer posible que la escuela sea para todos. Sin embargo, lo que finalmente sucedió, es que ha sido el alumno con alguna necesidad educativa especial quien ha tenido que adaptarse a lo que la escuela proponía. En definitiva, las personas diferentes y los colectivos minoritarios han tenido que adaptarse a la cultura hegemónica (Araque Hontangas & Barrio de la Puente, 2010; López Melero, 2011; Stainback & Stainback, 2001).

Algunas prácticas que predominaron en el modelo de integración educativa seguían sustentadas en la Teoría del Déficit y en el modelo médico: sacar al alumno con NEE del aula ordinaria para recibir atención y apoyo en el aula especial ha dejado en evidencia que se trataba de una medida con consecuencias segregadoras (las mismas que se pretendía erradicar) y que aún se seguía concibiendo a las necesidades educativas especiales como responsabilidad de los profesionales especialmente preparados para atenderlas (los profesores especiales) y no de todo el cuerpo docente (Araque Hontangas & Barrio de la Puente, 2010; Arnáiz Sánchez, 2000; Escudero & Martínez Domínguez, 2011; Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2014; Valdez, 2011).

En definitiva, el modelo de integración pasa del enfoque individualizado y rehabilitador propio de la Educación Especial al contexto de la escuela ordinaria, haciendo algunos ajustes y adaptaciones solamente para los niños con NEE y no para todos (Domínguez Alonso, López

Castedo, Pino Juste, & Vázquez Varela, 2015; Stainback & Stainback, 2001). Se hizo un especial hincapié en que todos los alumnos compartieran el aula ordinaria pretendiendo que el alumno con alguna necesidad educativa especial se integrara con el resto de sus compañeros pero no ha implicado cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes ni en las instituciones educativas en general y se ha seguido trabajando desde las dificultades y las deficiencias que pudiera presentar el alumno (Leiva Olivencia, 2013). La cultura reformista integradora derivó, prácticamente, en tolerancia y en algunos casos en asimilación pero no alcanzó para construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes (Escudero & Martínez Domínguez, 2011).

1. Marco de surgimiento y desarrollo

El modelo de la integración educativa, a pesar de sus buenas intenciones y de haber logrado algunos cambios significativos en materia de atención a la diversidad, no alcanzó a superar las limitaciones e inconvenientes que la Educación Especial y el modelo del déficit habían instaurado históricamente: los alumnos con necesidades educativas especiales seguían siendo de alguna manera etiquetados y diferenciados del resto de sus compañeros; el trabajo educativo que los docentes hacían con ellos estaba siempre centrado en aquello que el alumno no podía hacer, en lugar de centrarse en sus potencialidades; era el alumno con NEE quien debía adaptarse a la escuela y no al revés y los alumnos con NEE seguían saliendo del aula ordinaria para recibir algún tipo de educación especial impartida por especialistas en la materia. En definitiva, muchos de los obstáculos que se pretendían superar con la reforma de la integración educativa, siguieron vigentes.

Como refiere Lledó Carreres (2012), puede considerarse que los cuestionamientos hechos a la eficacia y validez del modelo integrador han sido los que iniciaron el proceso de desarrollo de la escuela inclusiva, pudiéndose situar su inicio en la década de los noventa. Básicamente, surgió un movimiento social que buscó replantear el concepto de necesidades educativas especiales que, como ya se consignó, seguía manteniendo tintes de segregación y conseguir un cambio en el sistema educativo general ya que este sistema había sido incapaz de dar las respuestas adecuadas y necesarias a las dificultades de aprendizaje que presentaban los alumnos. Es innegable que el proceso de inclusión resulta de los programas de integración aunque, en realidad, será por el incumplimiento de los objetivos integradores por lo que tiene lugar la inclusión (López Melero, 2004).

Resulta importante también resaltar que el surgimiento del movimiento inclusivo se presenta con carácter internacional, apoyados por organismos como la UNESCO y UNICEF, cuya principal preocupación era lograr que la educación estuviera accesible para todos y que nadie

fuera excluido de participar e integrarse plenamente en el ámbito social al que pertenece. Con el objetivo de hacer conocer al mundo estos principios y lograr que la mayor cantidad de naciones se comprometieran con ellos, se realizaron diferentes reuniones internacionales, como la Convención de los Derechos del Niño, en Nueva York en 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtiem, Tailandia, en 1990 y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que se llevó a cabo en Salamanca en 1994. De todas ellas, puede decirse que la más significativa para el movimiento de la educación inclusiva fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca, ya que contribuyó de una manera decisiva y explícita a promover la Educación Inclusiva en todo el mundo (Ainscow, 2003, 2012; Arnáiz Sánchez, 2003; Echeita Sarrionandia, 2007; Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011; Hardy & Woodcock, 2015; Lledó Carreres, 2012). La conferencia produjo dos documentos: la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. En la Declaración de Salamanca, los 92 gobiernos y las 25 organizaciones que participaron de la conferencia firmaron su compromiso para con la Educación para Todos, proclamando los siguientes aspectos (UNESCO, 1994):

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

La razón por la que la Declaración de Salamanca ha sido tan importante es porque la Educación Inclusiva ha sido considerada el mejor camino para aprender para *todos* los alumnos y no solo para aquellos que pudieran presentar algún tipo de necesidad educativa especial. En este marco, las escuelas ordinarias son consideradas el ambiente ideal para desarrollar la inclusión y se propone identificar tanto las necesidades especiales como las capacidades y habilidades de todos los alumnos (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011; Hardy & Woodcock, 2015).

En una línea similar a la que fue planteada en la Declaración de Salamanca, la UNESCO, en 1996, establece, a través del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, los cuatro pilares que considera fundamentales para guiar la educación de todas las personas (Delors, 1996):

1. *Aprender a conocer*: se trata de promover que las personas alcancen el dominio de los instrumentos del saber, más que de propiciar la adquisición de conocimientos codificados y clasificados. Dominar estos instrumentos de saber favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite mantener una autonomía de juicio. Se trata, en definitiva, de aprender a aprender.
2. *Aprender a hacer*: indudablemente vinculado al *aprender a conocer*, se trata de que las personas sean capaces de poner en práctica aquellos conocimientos adquiridos, a través del desarrollo de diferentes competencias profesionales, que les permitan operar sobre la realidad, encontrar soluciones a los diferentes problemas con los que se enfrentan y ser capaces de modificar y mejorar las perspectivas de futuro, mediante el trabajo en equipo.
3. *Aprender a vivir juntos*: se trata de aprender a convivir con los demás, conociendo al otro, respetando sus posibles diferencias y aunando esfuerzos para solucionar cualquier conflicto desde el diálogo y el consenso.
4. *Aprender a ser*: la educación debe ser capaz de promover el desarrollo global de cada persona: mente, cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. En la búsqueda de este objetivo, resulta fundamental permitir el desarrollo de la imaginación y de la creatividad de cada uno.

En síntesis, y de acuerdo con lo postulado por Arnáiz Sánchez (2003), puede considerarse que las causas principales que promovieron la aparición de la inclusión han sido el reconocimiento de que la educación es un derecho de todas las personas y la consideración de la diversidad como un valor esencial.

Concebir a la inclusión como *la educación para todos*, implica, entre otras cosas, garantizar que *todos* signifique *todos*, y no *una mayoría* o *muchos*. Se trata de incluir a todos los alumnos en el marco de la escuela ordinaria, sin exclusiones (Echeita Sarrionandia, 2007). Cuando se habla de incluir a todos los alumnos en la escuela ordinaria, de garantizar su derecho a la educación y su derecho a tener las mismas oportunidades que los demás, está pensándose no solamente en los alumnos que puedan tener algún tipo de discapacidad física, sensorial o intelectual sino también en aquellas minorías históricamente excluidas del sistema, como pueden ser las minorías étnicas, religiosas, personas con escasos recursos económicos, mujeres y demás.

Asimismo, considerar a la diversidad como un valor esencial del ser humano, es celebrarla, es reconocer que la diversidad forma parte de la esencia misma de las personas, que es inevitable y que de ella puede, y debe, sacarse provecho. Reconocer y valorar la diversidad implica, fundamentalmente, no negarla ni esconderla ni tampoco disimularla bajo el paraguas de una falsa idea de *normalización*, en la que lo que se busca es que la diferencia se disuelva y las personas se asemejen –cuanto les sea posible- a un supuesto modelo de *normalidad*.

la escuela sigue basándose mayoritariamente en las ideas de normalización y mérito, lo que supone negar buena parte de quienes somos: negar las diferencias. Asumir la normalidad como organizadora de la escuela es sentenciar las diferencias a su extinción. Pero educarse es precisamente todo lo contrario: hacerse sujeto y no masa, hacerse persona y no gente (Calderón Almendros et al., 2015)

De lo que se trata, en este modelo inclusivo, es de comprender que lo normal es lo diverso, que la normalidad implica que las personas sean diferentes unas de las otras y que ello constituye en sí mismo un valor (López Melero, 2004). Por otra parte, tal como lo plantea Parrilla Latas (1999), es interesante tener en cuenta que la diversidad existe en tanto haya grupo. No se habla de diversidad cuando se trata de una sola persona sino que la diversidad se plantea siempre en relación a otros que son utilizados como parámetro. De

modo que es el grupo y la multiplicidad dentro del grupo lo que hace a la diversidad. La realidad que nos rodea hace que cuando se habla de diversidad se refiera, en algunas ocasiones y tal como se ha planteado, a un valor y a una característica propia e intrínseca del género humano. Pero en otras ocasiones hablar de diversidad implica también hablar de desigualdad. La diferencia implica desigualdad siempre que la singularidad que pueda presentar un sujeto o un grupo de sujetos le permita alcanzar los objetivos que persigue en la sociedad (y por ende en la escuela también) en forma desigual que el resto. Toda desigualdad es diversidad pero la diversidad no debe implicar desigualdades, de allí que resulte imprescindible cuidar que, bajo el marco de la diversidad, no se estén manteniendo o provocando desigualdades (Gimeno Sacristán, 1999a, 1999b).

Gairín Sallán (2001), al referirse a esta temática, propone hablar de equidad e inequidad en lugar de hablar de igualdad y desigualdad ya que, como lo plantea Murillo Torrecilla (1999, p. 12):

La igualdad, o desigualdad, es una cuestión más descriptiva, y no conlleva juicio de valor alguno. Por ejemplo, hombres y mujeres son desiguales y esa diferencia se ve como algo positivo en sí mismo. Sin embargo, se considera inaceptable un trato inicuo entre géneros. De esta forma, la aspiración de individuos y sociedades es lograr equidad, no igualdad absoluta.

Resulta entonces necesario entender al concepto de diversidad centrado en la equidad y orientado a proporcionar igualdad de oportunidades para todos. En la misma línea, López Melero (2011) hablará de igualdad en la diversidad para referirse a la búsqueda de la equidad educativa, en tanto que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todos lo mismo.

En el ámbito educativo, y en el marco de la educación inclusiva, hablar de diversidad no es hablar solamente de aquellos alumnos que puedan presentar alguna necesidad educativa especial sino que se hace referencia a todos los alumnos y tomando en consideración un amplio espectro de características diversas, como lo consignan Díez y Huete (1997) en Arnáiz Sánchez (2000). Estas características son: factores físicos: sexo, edad desarrollo corporal, entre otros; factores socioculturales: procedencia social, cultural o geográfica, pertenencia a minorías étnicas, nivel socio-económico, entre otros) y factores académicos: capacidad de aprendizaje, conocimientos previos, ritmos y estilos de aprendizaje,

motivación e intereses, entre otras características. De esta manera, tener en cuenta y atender a la diversidad implica conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado (Arnáiz Sánchez, 2000). El modelo de inclusión educativa rechaza el uso reduccionista del término diversidad cuando se lo utiliza para referirse exclusivamente a alumnos que se apartan, por alguna razón, del común denominador del alumnado. Si se lo utiliza de este modo es porque, probablemente, las características de las prácticas educativas de los centros sigan ligadas a la Teoría del Déficit y lo que provoca, irremediablemente, son procesos de exclusión (Arnáiz Sánchez, 2003).

Ahora bien, habrá que tener en cuenta también el desafío y la existencia de contradicciones y dilemas que la atención a la diversidad concebida por el modelo de la escuela inclusiva plantea. Para Gimeno Sacristán (1999a, 1999b), la contradicción existente en el ámbito de la escuela ordinaria se resume en que, por un lado, la escuela busca provocar la diferenciación y la individualización de los alumnos pero, por otro lado, persigue también la socialización homogeneizadora de los estudiantes. En su opinión, en la escuela ha prevalecido la pulsión socializadora y la proposición de modelos únicos derivados de la cultura dominante, en detrimento de la opción de cultivar y preservar la individualidad.

Atender la diversidad natural en el ámbito educativo resulta también ser un desafío importante en tanto al tiempo que se busca garantizar la universalización de la educación y extender la igualdad de oportunidades se debe también tratar adecuadamente lo diverso y dar a cada uno lo que necesita sin descuidar aquello que se considera común a todos. En definitiva, al mismo tiempo que se promueve una educación para todos y se ofrece el acceso a la educación a todos por igual y sin restricciones, debe atenderse y profundizar el respeto a la diversidad y el reconocimiento a la individualidad como un factor esencial del proceso educativo (Anijovich et al., 2007; Muntaner, 2014). Llevar a cabo esta tarea, la de ofrecer al mismo tiempo una educación común al alcance de todos pero también adaptada a las diferentes necesidades y características de cada alumno, implica desarrollarla en un mismo espacio y contexto educativo para todos pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que cada uno pudiera necesitar, sin que ello implique categorizar o etiquetar a quienes son destinatarios de estas ayudas. En

definitiva, resulta casi imposible evitar el surgimiento de dilemas de diferente grado y a distinto nivel (Dyson y Millward, 2000, en Echeita Sarrionandia, 2008).

Tampoco ha estado exenta de dilemas y dificultades la labor de definir qué se entiende por inclusión. Como bien lo señala Booth (1996, 1999), se trata de un término resbaladizo y difícil de aprehender. Aun cuando se utilice internacionalmente y se crea que se habla de lo mismo, en su opinión, su significado solo puede entenderse teniendo en cuenta el contexto y la cultura concreta en los que se lo esté utilizando. En un todo de acuerdo con lo anteriormente expresado, Dyson (2001) considera que resulta más sensato hablar de *inclusiones* dado que existe una amplia gama de discursos de inclusión que interactúan en forma compleja y plantea que han emergido *variedades* de inclusión, ofreciendo cada una de ellas algo distinto a las demás. En este sentido, entiende necesario que quienes trabajan por y para la educación inclusiva debieran tener en cuenta qué variedad de inclusión desean promover, ya que presentan diferentes características y cuentan con diferentes definiciones acerca de lo que significa *estar incluido*:

- *La inclusión como colocación*: de alguna manera esta variedad es una derivación del modelo de escuela integradora, ya que su interés se centra exclusivamente en aquellos alumnos con alguna discapacidad o con alguna necesidad específica de aprendizaje y su principal preocupación es garantizar que estos alumnos reciban su educación en la escuela y clases ordinarias.
- *La inclusión como educación para todos*: esta variedad es la que surge de la Declaración de Salamanca. Centra su interés en todos los alumnos y no solamente en los alumnos con alguna discapacidad. También tiene en cuenta el lugar donde se educan y brega por lograr que todos los alumnos, sin exclusión alguna, estudien en la escuela ordinaria.
- *La inclusión como participación*: esta variedad se ocupa, además de si los niños son educados y cómo son educados, de que los alumnos participen en los procesos educativos, es decir, que no solamente estén presentes en la escuela ordinaria sino que sean tenidos en cuenta como parte integrante fundamental de la comunidad educativa.
- *La inclusión social*: es una variedad de la inclusión más abarcadora que las anteriores en tanto no se limita a la inclusión educativa sino que busca la inclusión

social. Los estudiantes no debieran ser considerados como incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar plenamente en la sociedad y en el mercado laboral.

Para comprender mejor esta clasificación es necesario tener en cuenta que no se trata de que sólo uno de estos modelos sea el correcto, sino que cada uno ofrece diferentes alternativas y que, como lo sostenía Booth (1996, 1999), es el contexto, las condiciones y la cultura de cada lugar la que determinará qué modelo se seguirá. A pesar de esta variedad de conceptos de inclusión presentados, Dyson reconoce que en todas ellas existen al menos tres puntos en común: un compromiso para la creación de una sociedad más justa, un compromiso para crear un sistema educativo más equitativo y que el cumplimiento de estos compromisos depende de la respuesta que las escuelas ofrezcan a la diversidad del alumnado.

Por su parte, Ainscow (2003) coincide también en señalar que el término de inclusión algunas veces se presta a confusión y que su significado, o las diferentes variaciones de éste, depende del contexto, la historia y las circunstancias de cada lugar. Sin embargo, entiende que pueden reconocerse cuatro elementos en común:

- *La inclusión es un proceso*: no se trata de un proyecto puntual, con objetivos que una vez cumplimentados dan por concluido el proyecto. La inclusión es una manera interminable de buscar soluciones a los problemas que plantea la diversidad. “Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2003, p. 12).
- *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras*: permanentemente se ha de recopilar y analizar información diversa para mejorar las políticas y prácticas inclusivas.
- *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos*: se debe garantizar, fundamentalmente, que los alumnos asistan regularmente a la escuela ordinaria, que participen en su proceso educativo, es decir, que su opinión sea tomada en cuenta y que sean evaluados continuamente, a lo largo del período escolar, y no solamente mediante exámenes o test, evitando que estos resultados sean los únicos que cuenten.

- *La inclusión pone especial atención en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo: las autoridades educativas deben estar siempre atentas a aquellos grupos de riesgo, para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.*

Sobre la temática que nos ocupa, Martínez-Figueira (2013) es de la opinión que las diferentes definiciones de inclusión que se han ido elaborando a lo largo del tiempo, más que discrepar entre sí, se centran en diferentes aspectos de la inclusión. Así, entiende que estas diferentes definiciones, podrían agruparse de la siguiente manera:

- *Las que se centran en la idea de aspectos organizativos y de mejora escolar.*
- *Las que se centran en aspectos curriculares y de aprendizaje, proponiendo contextos de aprendizaje comunes y guiados por un único currículum común a todos.*
- *Las que resaltan la idea de compromiso con todos los estudiantes: es un proceso de respuesta a la diversidad en el que se valora positivamente la diferencia.*

La autora reconoce en la mayoría de las definiciones un matiz común vinculado a la idea de que la inclusión educativa forma parte de una preocupación más amplia cual es la de crear una sociedad inclusiva, regida por valores de justicia social, equidad y participación democrática.

Por su parte, Ortiz González y Lobato Quesada (2003), son de la opinión de que el concepto de inclusión educativa se puede definir teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social. Respecto de las diferencias individuales, para la educación inclusiva éstas constituyen un valor en sí mismas y ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje. En lo que refiere a la calidad de la educación, la inclusión es un proceso de mejora continua de la escuela y el currículo (amplio, relevante y diferenciado) y debe también fomentar el desarrollo académico y personal. Finalmente, en cuanto a la mejora social, la inclusión educativa busca mejorar la calidad de vida de los alumnos, favorecer su participación en la sociedad y desarrollar sociedades solidarias.

Para Lledó Carreres (2012) resulta importante tener en cuenta tres criterios básicos que han estado presentes en las demandas del movimiento inclusivo, a la hora de hacer una revisión del término:

- La inclusión entendida como una apuesta en contra de todo proceso de exclusión social y educativa.
- La inclusión entendida como una apuesta contra el paradigma deficitario e individualista.
- La inclusión entendida como una apuesta hacia la participación de todos los alumnos y hacia una educación de calidad.

Para la autora, las siguientes serían las características conceptuales implícitas en las diferentes definiciones: la inclusión aporta un concepto mucho más amplio acerca de las personas con discapacidad y de la educación general; en la inclusión están albergados dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación; el concepto de inclusión rechaza cualquier tipo de exclusión educativa o social y la inclusión implica un proceso de cambio radical en la educación general: debe cambiar su sistema de valores, sus formas de organización, sus formas de aprendizaje y la forma de capacitar a la comunidad educativa para aceptar y trabajar con la diversidad.

A continuación, se presentan algunas definiciones de inclusión y de inclusión educativa que responden a las características hasta aquí expuestas, considerando que son aquellas que más se acercan y mejor definen lo que, en el marco de la presente tesis, se entiende por inclusión en el contexto educativo.

Para Booth:

La inclusión se define en términos de dos procesos conectados. Es el proceso de incrementar la participación de los alumnos y de reducir su exclusión del currículo, de la cultura, de la comunidad y de los centros educativos comunes... La inclusión no concierne a una parte marginal del sistema educativo sino que constituye el marco en el cual todo el desarrollo educativo tiene lugar (Booth, 1999, p. 164).

Para Barton:

La educación inclusiva es responder a la diversidad; es escuchar voces desconocidas, estar abiertos, dar poder a todos los miembros y celebrar la diferencia de un modo digno. El objetivo es no dejar a nadie fuera de la escuela. La experiencia inclusiva es aprender a vivir con los otros...se trata de cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a *todos* los alumnos (Barton, 1997, pp. 233-234).

Para Susan y William Stainback:

El objetivo básico consistiría, en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social. El centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y que esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno...En la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos (Stainback & Stainback, 2001, pp. 21,22).

Para Dyson:

“La inclusión es EL [sic] modo de avanzar”(Dyson, 2001, p. 145).

Para Arnáiz Sánchez:

El concepto de inclusión ha referencia no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes, sino a todos los alumnos de las escuelas...No basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en las escuelas ordinarias, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados ‘educables’ (Arnáiz Sánchez, 2003, p. 150).

Para Ainscow:

Definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por su puesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas...Yo considero que la inclusión es un proceso sin fin en vez de un simple cambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general (Ainscow, 2001, p. 293).

Para Echeita Sarrionandia:

La inclusión educativa se refiere a una aspiración y a un valor igual de importantes para todos los alumnos o alumnas –todo el mundo...desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia-...pero no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia...De ahí también que su presencia en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios sea determinante...La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante...Otra faceta crítica de la de la inclusión educativa son las barreras de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos...Hay que resaltar una y otra vez que la inclusión debe verse como un proceso. (Echeita Sarrionandia, 2008, pp. 10-13).

Considerando lo hasta aquí expresado, queda en evidencia que los conceptos de inclusión y de inclusión educativa forman un poliedro cuyas múltiples caras ayudan a representar los diferentes aspectos que conforman dicha idea. Se trata de una representación amplia y que, en definitiva, señala una manera de entender el espacio social y, especialmente, el espacio educativo y, como consecuencia de ello, implica una manera de ser y una manera de hacer en esos espacios.

Aun teniendo en cuenta la multiplicidad de aspectos incluidos en la concepción de la inclusión, a criterio de esta tesis algunos de ellos forman parte de la esencia misma del concepto, y son los que dan identidad al término al mismo tiempo que señalan el camino a recorrer y la forma de entender el acto educativo. Así, se entiende que la inclusión, y su derivado, la inclusión educativa, es un proceso continuo y constante que busca garantizar a todas las personas, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, de sexo, raza, religión, estilos de aprendizaje, etc., el lugar que por derecho le corresponde en el contexto educativo y social. Específicamente en lo referido a inclusión educativa, se entiende que el sistema general debe garantizar a todo el alumnado un lugar de pertenencia y de participación en el aula común, atendiendo a la diversidad y a las características particulares de cada estudiante. También debe identificar aquellas barreras que limitan la inclusión de todos los alumnos y debe proponer soluciones a los problemas que, como consecuencia, pudieran plantearse, adaptándose a la singularidad de cada individuo. Finalmente, aunque la educación inclusiva es la educación para todos, no debe dejar de poner especial atención sobre aquel grupo de estudiantes que, por sus características y/o condiciones, resulten ser más vulnerable a ser excluido.

2. El rol del profesorado en la Escuela Inclusiva

Cierto es que uno de los pilares fundamentales de la Educación Inclusiva es la participación de todos los miembros de la comunidad educativa –alumnos, docentes, directivos, personal administrativo, padres y sociedad en general- para lograr una educación de calidad y al alcance de todos. Pero no es menos cierto que, en este escenario, el docente cumple un rol protagónico. En efecto, es este profesional quien finalmente, estando al frente del aula, deja su impronta y decide qué características tendrá su clase y qué rumbo tomará el grupo de

alumnos. Sin un docente convencido de los beneficios de la escuela inclusiva y dispuesto a luchar y, en algunos casos, a padecer por ella, resultará imposible llevarla a la práctica, pese a los cambios legislativos, organizativos y de planificación que pudieran implementarse. Al fin y al cabo, son los maestros y profesores los principales mediadores entre las políticas que promulga el centro educativo y los alumnos (Díaz Gandasegui & Caballero Méndez, 2014) y son quienes, en definitiva, tienen que implementar la inclusión en la práctica diaria, constituyéndose en un factor decisivo para la misma (Arnáiz Sánchez, 2008).

el profesor es la llave fundamental para el cambio educativo y la mejora de las escuelas...Es lo que los profesores piensan, aquello en lo que creen y lo que hacen en el aula lo que en último término da forma al tipo de aprendizaje que los jóvenes obtienen (Hargreaves, 1994 en Vlachou, 1999, p. 116).

Basándose en su experiencia personal, López Melero también coincide en que “la clave en los procesos de inclusión es el profesorado” (López Melero, 2011, p. 47) y que no hay que perder de vista que “el profesorado es una persona y, como tal, tiene ideología, sentimientos, creencias, sexo, prejuicios, emociones, etc.” (López Melero, 2001a, p. 36). Así como debieran tenerse en cuenta estas características personales propias del profesional de la educación, también ha de tenerse presente lo siguiente:

Como maestros debemos recordar que las escuelas, como cualquier otra institución en la sociedad, están influenciadas por percepciones de estatus económico, raza, lengua y género. Consecuentemente es necesario preguntarse cómo esas percepciones influyen en la dinámica de las clases...Como maestros, debemos estar constantemente vigilantes y preguntarnos cómo la teoría del déficit ha afectado nuestras percepciones acerca de los alumnos que son vistos como especiales (Ainscow, 1995a, p. 8).

Tomando en cuenta lo anterior, si la clave del éxito en la construcción de la escuela inclusiva es el profesorado, con sus ideologías, sentimientos, creencias y demás particularidades, cabe entonces tener en cuenta que sus actitudes frente a la diversidad serán claves, a la hora de considerarlos aliados imprescindibles en la búsqueda de la escuela para todos. Por su parte, Arnáiz Sánchez (2008) asegura que la mayoría de los trabajos de investigación coinciden en afirmar que las variables que definen el éxito o el fracaso en la implementación de una estrategia educativa son la actitud del docente así como también su formación. Llegados a este punto, cabe señalar que, a la hora de analizar la importancia del rol del docente en el

proceso de cambio hacia una escuela inclusiva, algunos autores ponen el énfasis en la necesidad de conseguir un cambio de actitud del maestro o profesor frente a la diversidad. Dicho de otro modo, una actitud negativa o de rechazo a la diversidad por parte del cuerpo docente actúa claramente como barrera a los procesos inclusivos y casi resultarían inútiles los esfuerzos que puedan hacerse en materia de legislación, recursos, procesos administrativos, etc. si no se cuenta con la voluntad y el compromiso de los docentes para llevar adelante la tarea de construir una escuela para todos. Entre estos autores, se encuentran Stainback y Stainback (2001); Arnáiz Sánchez (2004); Arró Robert et al. (2004); Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005); Verdugo Alonso (2008); López Melero (2011); Bhatnagar y Das (2014) y Crisol Moya et al. (2015).

En cambio, existe otro grupo de autores que, sin dejar de reconocer la importancia de las actitudes de los maestros y profesores, entienden que es la formación de estos profesionales el recurso que con mayor eficacia contribuiría a alcanzar el éxito en la implementación del modelo de inclusión en el sistema educativo. Entre ellos se encuentran Escudero y Martínez Domínguez (2011); León Guerrero (2011); Durán Gisbert y Giné Giné (2011); Leiva Olivencia (2013) y López-Torrijo y Mengual-Andrés (2015).

Finalmente cabe agregar la opinión de Lledó Carreres (2012) así como la de Mas Torelló y Olmos Rueda (2012) quienes sostienen que tanto las actitudes del profesorado como la formación de estos pueden ser factores determinantes para el éxito o el fracaso del proceso inclusivo y sus prácticas educativas.

Como se ha consignado, la agrupación de estos autores se realizó teniendo en cuenta en qué aspectos concentraban con mayor énfasis su atención, si en las actitudes del profesorado o en su formación, como elementos imprescindibles para conseguir buenos resultados en el proceso de cambio hacia la escuela inclusiva. Aun así, no debe perderse de vista que estos elementos, si bien imprescindibles, por sí mismos no garantizan la efectividad en el cumplimiento de los objetivos inclusivos. Deben, como es lógico, formar parte de una política educativa coherente, con objetivos claros, con un adecuado diseño y desarrollo del curriculum, una dotación de recursos materiales y humanos acordes con las metas que se persiguen, sistemas de apoyos y asesoramiento, cambios en la organización de los centros y mejora en las condiciones en que se desarrollan las clases, entre otros aspectos (Arnáiz

Sánchez, 2003; Lledó Carreres, 2012). Todo ello, liderado por un profesional docente profundamente identificado con los valores de la inclusión educativa, sin cuyo compromiso y dedicación, la realidad de la escuela inclusiva resultaría inalcanzable.

2.1. La relevancia de las actitudes docentes en el marco de la Escuela Inclusiva

Frente a una realidad educativa caracterizada durante décadas por la homogeneidad en las aulas, que separaba a los alumnos que consideraba *normales* de aquellos que, supuestamente, no lo eran, que respondía al modelo del déficit atribuyendo todas las causas de los problemas de aprendizaje a las deficiencias de los alumnos, apostar a una escuela inclusiva implica, indefectiblemente, un profundo cambio de pensamiento de sus profesionales docentes.

Las actitudes docentes que se generen a partir de estos pensamientos y la flexibilidad que presenten para romper con prácticas profesionales muy arraigadas serán la clave que determine qué tipo de respuestas se dará a la diversidad en las clases (Lledó Carreres, 2012). Efectivamente, tal como lo plantea Díez Gutiérrez, “la cuestión central es la actitud, pues las barreras a la integración están en las personas, en sus cabezas y en sus corazones” (Díez Gutiérrez, 1999, p. 5). Una de las características principales que presentan las actitudes de los docentes en relación con la viabilidad de la escuela inclusiva, es que, en su versión negativa, funcionan como férreas barreras que impiden ofrecer las mismas oportunidades de inserción, de desarrollo y de educación a todos los alumnos. Y en su versión positiva, es decir, cuando las actitudes del docente son favorables frente a la diversidad, operan como un facilitador imprescindible. De modo que resulta imposible actuar con indiferencia frente a las actitudes de los maestros y profesores. “Las actitudes llevarán a las decisiones para introducir la inclusión, o para rechazarla y para permanecer con el status quo” (Bunch, 2008, p. 80).

Sería inútil proponer que los profesores implementen algunas estrategias innovadoras si sus pensamientos y creencias siguen ancladas en la Teoría del Déficit dado que lo que se consigue con ello son enfoques más benévolos frente a los alumnos con NEAE pero no se promoverán cambios en las escuelas. Mientras los docentes asocien el concepto de educación inclusiva con los alumnos que presentan alguna discapacidad y que, por tanto, entiendan que

necesitan de respuestas educativas especiales y de profesionales especialistas que los atiendan, se seguirán produciendo procesos de exclusión. (Arnáiz Sánchez, 2004). Asimismo, es ampliamente conocida la relación que existe entre las actitudes de los maestros y profesores, sus expectativas sobre el alumnado y el rendimiento que finalmente éstos alcanzan. Cumpliendo con la norma de la profecía autocumplida, un docente con bajas expectativas sobre un alumno manifestará actitudes negativas hacia el mismo que tendrán como resultado que dicho alumno, efectivamente, manifieste un bajo rendimiento escolar, cumpliendo así con la expectativa inicial.

Adentrarse en el estudio del concepto de las actitudes implica encontrar una amplísima variedad de definiciones que lo que hace es evidenciar la dificultad que se presenta a la hora de intentar aunar la diversidad de elementos incluidos en el propio concepto (Bautista Vallejo, 2001). A pesar de ello, la mayoría de los autores consultados coinciden en que hay una serie de supuestos o de ideas básicas que, presentes en una gran parte de las definiciones, ayudan a su comprensión. Summers (1982), por ejemplo, resume estos acuerdos básicos en cuatro áreas:

- La actitud es una predisposición a responder de determinada manera ante un objeto y se diferencia de la conducta concreta y efectiva hacia él.
- La actitud es persistente, aunque no inmutable.
- La persistencia de las actitudes contribuye a la consistencia de la conducta.
- La actitud tiene una cualidad direccional.

Para Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) las características generales de la actitud podrían resumirse de la siguiente forma:

- Es un constructo no observable directamente.
- Implica una organización entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos.
- Es aprendida y es perdurable.
- Presenta un componente de afectividad simple: agrado-desagrado
- Tiene un papel motivacional hacia la acción y también influye sobre la percepción y el pensamiento.

Por su parte, Castro de Bustamante (2002), coincidiendo con los planteos anteriores, va a destacar las siguientes características de las actitudes:

- Son adquiridas a partir de la experiencia individual o grupal.
- Tienen una gran carga emocional y afectiva.
- Implican un componente evaluativo del objeto hacia el cual se dirigen: en tanto positivas o negativas dejan evidenciar la aceptación o el rechazo del objeto.
- Son estructuras de múltiples dimensiones ya que incluyen un amplio espectro de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales.
- Son analizadas a través de su respuesta observable.
- Son aprendizajes estables y pueden ser reforzadas, reorientadas o cambiadas.

Asimismo, Arias, Verdugo Alonso, Gómez y Arias (2013), con el objetivo de contribuir al esclarecimiento del concepto de actitud, acuerdan en presentar los siguientes presupuestos principales presentes en la teoría sobre este constructo:

- Las actitudes surgen a partir de estímulos externos por lo tanto, no son innatas y se aprenden y moldean a lo largo de la vida.
- Implican juicios evaluativos.
- Predisponen a que la persona actúe de determinada manera frente al objeto actitudinal.
- No son observables directamente sino a través de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona.
- Son complejas, multidimensionales y evaluables.

Así, las actitudes se manifiestan como resultado de determinados pensamientos, sentimientos o formas de entender una situación que presenta el sujeto y que lo predisponen a tomar determinadas decisiones o a comportarse de determinada manera (Rodríguez Sánchez, 2015). Son evaluaciones globales y relativamente estables que el sujeto realiza acerca de un objeto, situación o persona, denominado objeto de actitud (Briñol, Falces, & Becerra, 2007) . También se refieren al ánimo con el que se emprende una actividad y ese ánimo, esa disposición a hacer matiza la acción, circunstancia ésta que resulta sumamente importante, por ejemplo, en los procesos educativos (González Jiménez, 2013).

Puede decirse que históricamente, dos definiciones han guiado el concepto de actitud, a saber, la postulada por Allport en 1935, de carácter multidimensional y la presentada por Thurstone en 1931, de carácter unidimensional (Martínez Martín & Bilbao León, 2011). Para Allport, la actitud es: “un estado de predisposición mental o neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada” (en Martínez Martín & Bilbao León, 2011, p. 52). Mientras que para Thurstone:

La actitud es el afecto a favor o en contra de un objeto psicológico. El afecto en su forma primitiva es descrito como apetencia o aversión. La apetencia es la forma positiva del afecto que en situaciones más sofisticadas aparece como agrado o preferencia del objeto psicológico...La aversión es la forma negativa del afecto, que es descrita como odio hacia el objeto psicológico, desagrado, destrucción u otras formas distintas de reacción negativa hacia él (en Martínez Martín & Bilbao León, 2011, p. 52).

Siguiendo el planteo multidimensional de Allport, Triandis en 1971, hace especial hincapié en el aspecto emocional del concepto, entendiendo las actitudes como construcciones cognitivas complejas en las que la emoción desempeña un papel destacado como impulsora de la acción, ante determinadas situaciones sociales (Rodríguez Sánchez, 2015). Esta última definición permite identificar los tres elementos o componentes que, en opinión de Díaz Pareja (2002), la mayoría de los autores reconocen y que se ha denominado *concepción tripartita de las actitudes*: el componente afectivo, el componente cognitivo y el componente conductual.

El *componente afectivo* de la actitud se relaciona con los sentimientos y las emociones que el objeto provoca en el sujeto, la mayoría de las veces dependiendo de la experiencia con la que se asocia al objeto. El *componente cognitivo* se vincula con la forma en la que se percibe al objeto: representa las ideas, opiniones y creencias que se tengan sobre el objeto. Por su parte, el *componente conductual*, influenciado por los dos anteriores, implica la tendencia, disposiciones o intenciones a la acción como así también los comportamientos dirigidos al objeto actitudinal.

Cabría, en este punto, hacer una breve referencia a aquellos autores que sostienen una postura unidimensional de las actitudes, poniendo el acento en el carácter evaluativo de la misma en tanto que el objeto de la actitud produce simpatía o antipatía, aceptación o rechazo. En esta línea de pensamiento, Fishbein y Ajzen (1975) y Azjen y Fishbein (1980) en

Ubillos et. al. (2004) defienden la idea de que los tres componentes de la actitud a los que se hacía referencia anteriormente son entidades separadas que pueden o no estar relacionados con el objeto en cuestión. Para estos autores, la actitud es una predisposición aprendida a responder de forma consistente (de manera favorable o desfavorable) ante un objeto determinado. Según este modelo, lo más importante es que la actitud está formada por el componente evaluativo. El componente cognitivo existe, pero externo a la actitud. Asimismo, el comportamiento hacia el objeto no sería tan importante ya que no reconocen la existencia de una relación directa entre actitud y conducta sino que la actitud, en tanto evaluativa, influye en la intención de conducta y ésta es la que lleva a la respuesta conductual (Pacheco Ruiz, 2002). Cabe señalar que algunas de las críticas que recibió este modelo se han basado, por ejemplo, en la falta de reconocimiento del componente afectivo de la actitud.

Como ha quedado expuesto anteriormente, las actitudes no son innatas sino que son adquiridas, aprendidas a través de la experiencia. Podrían reconocerse dos posturas diferentes que intentan explicar el origen de las mismas, ya sea poniendo el énfasis en el plano individual o en el plano social del individuo. Así, desde una perspectiva psicológica, las actitudes son gustos, preferencias, inclinaciones o aversiones que surgen a partir de la experiencia personal del sujeto. En cambio, para la perspectiva sociológica, las actitudes se originarían como producto de la interacción social, respondiendo a los valores del grupo social en el que el sujeto se encuentra inmerso. Teniendo en cuenta ambas posiciones y que la una no puede existir completamente desligada de la otra, cabe apuntar que las actitudes surgen como producto tanto de la experiencia individual como social del sujeto ya que ambos planos están estrechamente ligados.

Para algunos autores, si bien pueden reconocerse diversas utilidades en las actitudes, tres serían sus funciones fundamentales (Briñol et al., 2007): la función de organizar la información, ya que la acción evaluativa de la actitud permite clasificar y organizar la información que el sujeto recibe en términos de positivo o negativo, dando un marco estructurado de orden y coherencia a la misma en el que el individuo puede moverse con cierta seguridad y puede también, en muchos casos, predecir lo que se puede esperar de un objeto ante situaciones nuevas. Las actitudes tienen también una función utilitaria, en tanto contribuyen a que el sujeto se acerque a aquellos objetos gratificantes y se aleje de los que resultan aversivos y tienen además una función de identidad, que permite que, a través de

sus actitudes, el sujeto se conozca mejor a sí mismo, se dé a conocer al grupo al que pertenece y se identifique con él.

Ubillos, Mayordomo y Páez (2004), por su parte, también reconocen las funciones de organización de la información y utilitaria de las actitudes, a las que agregan la función ego-defensiva que ayuda a proteger la autoestima del sujeto y a evitar conflictos internos; la función de expresión de valores del sujeto y la función de ajuste social, ya que también permiten que el individuo se integre a ciertos grupos con los que comparte valores y recibe así la aprobación social.

Las actitudes, como ha sido señalado, son constructos mentales que no pueden observarse directamente sino a través de ciertos indicadores. La evaluación del objeto que va implícita en toda actitud puede ser positiva, negativa o neutra y variar en diferentes grados en su polarización. Las actitudes presentan, además, una determinada fuerza, entendida como la capacidad para ser estable, duradera y resistente en el tiempo y es posible medir esa fuerza a través de diferentes indicadores, pudiendo ser éstos objetivos o subjetivos. La polarización de la actitud, su accesibilidad, su grado de ambivalencia, su estabilidad, su nivel de resistencia y su capacidad de predicción de la conducta son aquellos elementos objetivos u operativos capaces de medir la fuerza de la conducta en tanto que la propia valoración que el sujeto realiza sobre los indicadores objetivos constituye el grupo de los indicadores subjetivos.

En el marco del concepto de estabilidad, durabilidad y resistencia de las actitudes, cabe hacer referencia a uno de los elementos que conforman el componente cognitivo de la actitud, esto es, las creencias o concepciones del sujeto, que pueden ser explícitas o implícitas. Las implícitas, de naturaleza más intuitiva e informal, se contraponen a las concepciones explícitas, más formales y teóricas (Pozo et al., 2006). En términos generales, las personas suelen ser más *conscientes* acerca de sus concepciones explícitas, en tanto estas son, con frecuencia, verbalizadas y son también fruto de un aprendizaje consciente. Las concepciones implícitas, en cambio, surgen a partir de un proceso de aprendizaje implícito (entendido como aquel del que no se puede informar), sobre el que el sujeto no es consciente y en el que no ha manifestado intención de aprender. Tal como lo plantea Pozo (2006), en ocasiones estas concepciones implícitas pueden llegar a entrar en contradicción con las concepciones explícitas del sujeto. Otra característica de estas concepciones es que se aprenden a partir de

la experiencia personal de cada individuo y no son fruto de la enseñanza formal (como las concepciones explícitas) sino de la enseñanza informal. Se aprenden pero no se enseñan, al menos no desde el punto de vista de la enseñanza formal, sistemática e intencionada. Para el mencionado autor, se necesita que el individuo se encuentre en una situación que viole sus teorías implícitas para poder ser conscientes de ellas. Asimismo, las concepciones implícitas no se presentan en forma inconexa sino que se articulan, en forma organizada y cohesionada, en teorías (Pozo et al., 2006).

Como se puede desprender de la naturaleza y origen de las concepciones implícitas, éstas son de carácter arraigado y difícil de modificar. Es por ese motivo que funcionan también como barreras importantes a la hora de implementar los cambios necesarios para que la escuela responda a la diversidad de todos sus alumnos. López, Echeita Sarrionandia y Martín (2009) profundizan más esta idea y establecen tres dimensiones del contexto educativo en las que estas barreras resultan relevantes:

- a) las teorías sobre las dificultades de aprendizaje.
- b) las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado.
- c) las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios.

Diferentes estudios llevados a cabo por López, Echeita Sarrionandia y Martín (2009) y por Urbina, Simón y Echeita Sarrionandia (2011) coinciden en que las teorías implícitas del profesorado acerca de los procesos de inclusión educativa se organizan de manera teóricamente consistente, en algún segmento dentro de un continuo entre un polo facilitador y otro polo inhibidor de la inclusión. En este marco se podrían reconocer entonces tres perfiles diferentes: el perfil segregador, el perfil integrador y el perfil inclusivo.

El *perfil segregador* se caracterizaría por mantener concepciones estáticas y con pocas posibilidades de cambio respecto del contexto educativo y en particular, por ejemplo, respecto de las dificultades de aprendizaje. Quienes forman parte de este grupo son docentes que prefieren la homogeneidad en las aulas y que defienden las aulas especiales. El *perfil integrador* admite la necesidad de producir cambios en el contexto educativo y, especialmente, admite la modificación de los problemas de aprendizaje mediante una intervención individual. Además, ven favorablemente cierta heterogeneidad en el aula.

Finalmente, *el perfil inclusivo* es aquel que se presenta mucho más abierto y a favor de los cambios en el contexto educativo, haciendo especial hincapié en mecanismos intersubjetivos de transformación, en los cuales es imprescindible el trabajo grupal conjunto de todos los profesionales que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Estos tres perfiles mencionados también sostienen diferentes teorías implícitas respecto de la concepción de aprendizaje. Tal como lo desarrolla Pozo (2006), existen tres teorías implícitas principales acerca del aprendizaje. En palabras del autor: “pensamos estas teorías como constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en los que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje” (Pozo et al., 2006, p. 120). Estas teorías implícitas son:

- a. La teoría directa
- b. La teoría interpretativa
- c. La teoría constructiva

a) La teoría directa, parafraseando a Pozo, entiende al aprendizaje como una reproducción fiel de la realidad. La sola exposición al objeto o al contenido, garantizaría el resultado. Para esta teoría, los procesos y los contextos en los que el aprendizaje se lleva a cabo no son tenidos en cuenta. Dadas ciertas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje se llevará a cabo. Los resultados del aprendizaje son claramente identificables y actúan como piezas independientes que se van acumulando durante el proceso de aprendizaje, sin que uno nuevo modifique o transforme a los anteriores.

b) La teoría interpretativa, para el mencionado autor, tiene en cuenta el contexto, el proceso y los resultados del aprendizaje, aunque de un modo lineal. La propia actividad del aprendiz es necesaria para que se produzca el aprendizaje, aunque este también es concebido como una copia fiel de la realidad. Esta actividad del alumno es entendida en términos de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas o que regulan sus prácticas.

c) La teoría constructiva entiende que el aprendizaje implica, por un lado, procesos mentales que reconstruyen las propias representaciones internas del sujeto y, por otro, la

autorregulación de la propia actividad de aprender. El aprendizaje produce como resultado una redescrición de los contenidos de que se trata y una transformación de la propia persona que aprende. Así, el aprendizaje es un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Volviendo a las investigaciones de López, Echeita Sarrionandia y Martín y de Urbina, Simón y Echeita Sarrionandia ya mencionadas, estos autores sostienen que los perfiles segregadores activan una teoría interpretativa del aprendizaje. Los perfiles integradores, por su parte, presentan una concepción un tanto más compleja sobre el aprendizaje, pudiéndose situar entre la teoría interpretativa y la constructivista. Los inclusivos se caracterizarían por concepciones del aprendizaje cercanas, preferentemente, a teorías constructivistas.

En una línea similar a los estudios citados, Moliner García, Sales Ciges, Traver Martí y Fernández Berrueco (2008) también plantean que las actitudes del profesorado hacia la diversidad, influyentes sustanciales sobre su conducta en las aulas, pueden diferenciarse entre las que facilitan o dificultan una buena gestión de la diversidad. Así, aquellas actitudes que dificultan el desarrollo de una escuela inclusiva se traducen en un estilo docente que pone el énfasis en el rol protagónico del profesor en el proceso de aprendizaje, que percibe a la diversidad como un problema y que trabaja en el aula con una propuesta curricular rígida y única. Este estilo docente entiende que la clase debe responder a la homogeneidad y cualquier alumno que se aparte de la norma y/o que fracase académicamente, es derivado a diferentes ámbitos de atención especial. Por el contrario, las actitudes que actuarían como facilitadoras de la inclusión se traducen en un estilo docente que centra su atención en el alumno y que entiende al aprendizaje como un proceso. Presenta una propuesta curricular flexible, adaptada a las diferencias de cada alumno y concibe a la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, defendiendo la heterogeneidad en las aulas.

Tomando esta última idea referida a que la diversidad en las aulas es una oportunidad de enriquecimiento mutuo, es interesante pensar que este enriquecimiento no se limita solo a los alumnos entre sí. De la diversidad se enriquece toda la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos, padres, etc. En esta línea, Echeita Sarrionandia (2001) sostiene que muchas veces los docentes no son del todo conscientes de las oportunidades que la heterogeneidad en las aulas les ofrece: oportunidad de trabajar actitudes de tolerancia y

respeto; de revisar e innovar en su práctica pedagógica y de desarrollar estrategias colaborativas con el resto de sus compañeros, entre otras.

Diferentes investigaciones han buscado determinar cuáles serían los factores que influirían en las actitudes de los docentes frente a la diversidad. Entre ellas, cabe mencionar la llevada adelante por Díaz Pareja (2002), en la cual se señalan los siguientes elementos:

- *La especialidad y función que desempeña el docente:* los profesores de apoyo y orientadores presentan una actitud más favorable hacia la diversidad que los profesores ordinarios.
- *La formación recibida sobre el tema:* el docente que no se siente lo suficientemente formado en temas referidos a la diversidad ve condicionada su actitud y su práctica frente a la misma.
- *Las expectativas sobre los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo:* las expectativas sobre estos alumnos suelen ser muy bajas y ello condiciona sus actitudes.
- *Las experiencias previas del profesorado:* aquellos docentes que han tenido experiencias negativas con alumnos incluidos en sus aulas tienen una actitud menos favorable que aquellos que registran experiencias positivas.
- *El tipo de necesidad que presenten los alumnos:* algunas NEAE despiertan actitudes menos favorables por parte de los docentes.
- *La ayuda recibida:* la posibilidad de contar con recursos humanos y materiales que ayuden en su tarea diaria frente a la diversidad así como también el trabajo colaborativo con otros colegas influyen en la manera de afrontar la diversidad.

Por su parte, Verdugo Alonso (2013) coincide en señalar también, a la luz de los resultados de diferentes estudios, que los maestros con formación en Educación Especial tienen una actitud más positiva frente a la diversidad del alumnado que los docentes con una formación generalista. Asimismo señala otros factores a tener en cuenta: que las actitudes correlacionan negativamente con la edad; que los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidad y/o experiencia en la enseñanza de estos alumnos presentan una actitud más positiva comparado con aquellos docentes que no lo han tenido y que, en general, quienes

son positivos ante la inclusión suelen ser personas que se describen a sí mismos como flexibles, tolerantes y reflexivos.

En resumen, es importante tener en cuenta que las actitudes son constructos de componentes múltiples, que incluyen un amplio espectro de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales y que así como la actitud tiene un papel motivacional, de impulsión y orientación a la acción también ejerce una fuerte influencia sobre el pensamiento y la percepción. De allí, que cuando se erigen como barreras se constituyan como firmes defensas en contra de todo cambio posible. Ahora bien, considerando que, como ha sido señalado, las actitudes no son innatas sino que se aprenden y moldean a lo largo de la vida, presentan entonces una posibilidad de modificación. Parafraseando a Escámez, García, Pérez y Llopis (2007), Rodríguez Sánchez (2015) señala que las actitudes son susceptibles de ser educables, y que por lo tanto, si son aprendidas es que pueden ser enseñadas.

Modificar las actitudes negativas de aquellos docentes que obstaculizan, consciente o inconscientemente, el desarrollo de una escuela inclusiva, no es tarea fácil pero tampoco imposible. Allí, la formación inicial y permanente cumple un rol fundamental.

2.2. La formación docente en el marco de la Escuela Inclusiva

La formación docente, definida como un continuo, tiene el honor de ser la mejor solución y el peor problema de la educación hoy en día. La sociedad no ha tratado todavía seriamente la educación del docente como una herramienta de mejora y cambio, siendo en definitiva ésa su función (Fullan, 1993). En efecto, si las concepciones, creencias y actitudes son susceptibles de ser modificadas es a través de la formación como así también, a través de una postura reflexiva y crítica por parte del sujeto frente a éstas, sus propias actitudes, creencias y concepciones. Resulta entonces necesario que, en el caso de los docentes, los modelos de formación, tanto inicial como continua, contengan un componente importante de práctica reflexiva que permita ir haciendo explícito el contenido de los supuestos educativos de modo que se conviertan en conocimiento en acción (López et al., 2009). Tal como refiere al respecto Pozo (2006), a pesar de la dificultad que implica cambiar las teorías implícitas, ello se puede

lograr mediante el aprendizaje y la instrucción, consiguiendo hacer explícito las creencias implícitas y controlarlas cuando impidan acceder a conocimientos más complejos.

De todos modos hay que tomar en consideración que la formación no es la solución a todas las dificultades que plantea una adecuada atención a la diversidad en las aulas. Desde luego, se necesita de una política educativa coherente que sostenga el proyecto, recursos materiales y humanos apropiados y un fuerte compromiso del equipo docente. “No creemos que la formación sea algo mágico, pero sí que es una llave, bien pensada y aplicada, para crear culturas, capacidades y actitudes” (Escudero & Martínez Domínguez, 2011, p. 100).

La formación juega un rol muy importante en la medida en que brinda al docente las herramientas y técnicas necesarias para atender apropiadamente la diversidad en su aula, abre un espacio para la reflexión, el análisis y el cambio de la propia práctica y permite que el docente se sienta seguro y capaz de afrontar y resolver los problemas que la escuela inclusiva plantea en el día a día. En este sentido, es interesante tener en cuenta que muchas de las actitudes negativas de los maestros y profesores frente a la diversidad podrían deberse a que no se sienten lo suficientemente capacitados al respecto ni lo suficientemente seguros de sí mismos para saber qué hacer en el contexto de un aula heterogénea. No se trata de que necesariamente tengan algún tipo de prejuicio frente a la discapacidad, por ejemplo, sino simplemente de que no saben cómo trabajar adecuadamente con ella. Como lo especifica Rodríguez Sánchez, “la falta de formación, tanto en niveles inicial como permanente, lleva a que el profesorado se sienta desorientado e incapacitado hacia el reto de la inclusión, llegando incluso a producirse situaciones de rechazo” (Rodríguez Sánchez, 2015, p. 139). Es de vital importancia para desarrollar actitudes positivas frente a la educación inclusiva que el docente se sienta competente para trabajar con el alumnado que presenta NEAE. La percepción de competencia es el factor clave que condiciona unas actitudes positivas hacia la diversidad (Rodríguez Tadeo, Etopa Bitata, & Rodríguez Martín, 2002).

Leiva Olivencia (2013) agrega a las reflexiones sobre la temática, que la formación va de la mano de la autonomía docente: autonomía para pensar, reflexionar y decidir el devenir de la acción educativa. Este autor sostiene que dado que el profesorado es el protagonista activo de la innovación que implica desarrollar una escuela inclusiva, deben pensarse seriamente las propuestas de innovación y mejora en su formación. El profesorado debe creer en sí mismo y

verse como el responsable de los cambios necesarios para ajustarse a los parámetros inclusivos:

Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas. Pero, al mismo tiempo, el profesorado no se verá en la necesidad de formarse si no siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya...Hablar de formación del profesorado, así pues, es hablar de autonomía (Leiva Olivencia, 2013, p. 10).

Dado que no es objetivo de la presente tesis el analizar en profundidad qué tipo de formación, tanto inicial como permanente, es la más adecuada para preparar profesionales que estén en condiciones de ser verdaderos agentes de la inclusión en las aulas, cabe señalar que, en definitiva, se trata de que dicha instancia de preparación docente pueda producir un cambio de paradigma en estos profesionales, que deje de centrar su atención en los *defectos* de los aprendices para buscar el pleno desarrollo de cada niño en la diversidad y el desarrollo de su potencial de aprendizaje, reconociendo a las personas excepcionales como un valor en sí mismas y no como personas enfermas, y que valore la heterogeneidad en las aulas, siendo éstas un contexto diverso y de realidades diferentes (León Guerrero, 2011; Lledó Carreres & Arnáiz Sánchez, 2010; López Melero, 2001a) .

A modo de síntesis, Durán Gisbert y Giné Giné (2011) señalan los elementos esenciales que deberían estar incluidos en la formación del profesorado con vistas a, como sostiene Parrilla (2003), crear una identidad docente que sea competente pedagógicamente y que sea capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica profesional con otros docentes. En esta línea, se desprenden los siguientes elementos esenciales en lo que a la formación del docente se refiere: debería promoverse que el docente acepte a todo el alumnado como propio y de su responsabilidad, más allá de las características particulares de cada uno. Para ello, debe conocer acerca de las diferencias de los alumnos y de la singularidad de cada caso, derivadas, por ejemplo, de discapacidad o de factores sociales y también debe conocer en profundidad y dominar las diferentes estrategias para la inclusión. En este marco, el aula y el centro ordinario deben ser los espacios más adecuados para la atención educativa de los alumnos con NEAE y la práctica inclusiva debe ser desarrollada en un contexto de valorización y apoyo entre profesionales, colaboración de los alumnos entre sí y apoyo por parte de las familias.

Finalmente, dado que la investigación-acción forma parte del proceso de desarrollo de una escuela inclusiva, los docentes deberán ser investigadores de su propia práctica, reflexionando sobre ello y buscando cada vez nuevas soluciones a los problemas que la diversidad plantea.

La capacitación de maestros y profesores es, también, una herramienta potente para desarrollar competencias inclusivas en los docentes. Tal como lo señala Echeita Sarrionandia (2007), éstas deberían ser las competencias fundamentales presentes en el modelo del docente inclusivo: tener una actitud crítica y reflexiva frente a su práctica, a sus pensamientos y a sus emociones como así también, frente a la realidad educativa y social; tener curiosidad e iniciativa para buscar nuevas alternativas a las problemáticas que se le planteen; saber buscar y recopilar información relevante para utilizar en la solución de problemas; ser estratégico; ser capaz de trabajar colaborativamente y cooperativamente con los otros; saber mantener buenas pautas de comunicación; saber pedir y ofrecer ayuda; ser empático; asumir riesgos y estar abierto al cambio y fijarse nuevas metas cada vez para seguir superándose y aprendiendo.

En definitiva, la formación permanente del personal docente es una herramienta útil y potente para crear en estos profesionales una identidad inclusiva que les permita ser artífices de la creación de un espacio educativo que celebre la diferencia, la apoye adecuadamente y que brinde las mismas oportunidades a todos los alumnos.

3. El rol de los padres en la escuela inclusiva

Hablar de escuela inclusiva implica hablar de una relación activa, positiva y comprometida de todos los agentes involucrados en el proceso educativo: docentes, padres y comunidad (Calvo, Verdugo Alonso, & Amor, 2016). Esta relación tiene por objetivo la búsqueda de la inclusión, en el marco de la escuela ordinaria, de todos los alumnos, sean cual fueren sus diferencias en cuanto a sus capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje (Martínez Figueira et al., 2012). Incluye el compromiso y el trabajo tanto de los docentes como de los propios alumnos, de los directivos y personal del centro y, desde una posición relevante, de los padres. Familia y escuela tienen lógicamente roles diferentes pero

complementarios y necesarios en la búsqueda del objetivo común que es avanzar hacia una escuela cada vez más inclusiva (Simón, Giné, & Echeita Sarrionandia, 2016).

La participación activa de las familias en los procesos educativos de los estudiantes con NEAE resulta ser uno de los motores de cambio hacia escuelas más inclusivas (Villegas Otárola, Simón Rueda, & Echeita Sarrionandia, 2014). En este sentido, Ainscow (2012) señala que para promover procesos de mejora e innovación dentro de las escuelas es necesario usar las evidencias de la realidad educativa y que para recoger esas evidencias se necesita escuchar a los involucrados: alumnos, profesionales y familia. El rol de los padres dentro de la realidad educativa inclusiva es entonces esencial no solo porque forman parte de la comunidad a la que pertenecen sus hijos, sino también porque son, desde siempre, los protagonistas permanentes de las luchas y esfuerzos llevados a cabo para impedir que sus hijos sean excluidos del sistema y para lograr que les sean respetados todos sus derechos.

No se debe olvidar, en esta línea de pensamiento, que han sido las asociaciones de padres y madres de hijos con discapacidad las que presionaron para que los movimientos de integración y de inclusión social fueran puestos en marcha, en diferentes partes del mundo (Arnáiz Sánchez, 2003; Cortese & Ferrari, 2003; Grau Rubio, 1994; Lledó Carreres, 2012; Moliner García, 2008). “El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos” (Moliner García, 2008, p. 32). Los padres de niños con NEAE suelen verse inmersos en una pelea constante e incansable para conseguir una educación inclusiva para sus hijos. Junto con ellos, con sus hijos, son los protagonistas en primera línea de la larga carrera por superar las barreras y las limitaciones a la inclusión. Por ello, suelen transmitir una imagen de lucha, de tesón, de perseverancia, de firmeza, de fuerza y de actitud positiva y reivindicativa (Doménech Vidal & Moliner García, 2012b; Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera, 2012; Villegas Otárola et al., 2014).

Es innegable la importancia del rol que los padres de los alumnos con NEAE detentan en el marco de la escuela inclusiva. La relación colaborativa y de cooperación entre familias y escuela termina resultando una fuerza catalizadora para lograr una óptima inclusión (Turnbull, Turnbull, & Kyzar, 2009). Al respecto, Simón y Echeita Sarrionandia (2010) señalan que resulta necesario promover un cambio en la relación escuela-familia, pasando de lo que

ellos llaman una relación de *cliente* a una de *socio colaborador* que implique una posición igualitaria a la hora de tomar decisiones sobre el desarrollo de la educación de sus hijos. Entre otros motivos, resaltan el hecho fundamental de que las familias poseen una información valiosísima sobre el alumno que se incluye y han sido los primeros, en definitiva, en iniciar el proceso inclusivo de su hijo ya que, efectivamente, el proceso inclusivo comienza sin duda en el marco de la propia familia. Por su parte, Salend y Garrick (2001) van un poco más allá y plantean que no solo resulta de gran valor la información que puedan aportar las familias acerca de las características, necesidades y particularidades de sus hijos, sino que debieran ser ellas mismas las que evalúen, a través de sus percepciones, la efectividad de las prácticas y políticas de inclusión educativa en su comunidad: cómo éstas repercuten en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, cuáles de ellas son realmente efectivas y cuáles debieran ser sometidas a revisión.

Gran parte de los conceptos aquí desarrollados fueron ya recogidos en el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales que forma parte de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), cuando se estableció que las relaciones entre la escuela, los profesores y los padres deben ser estrechas y de colaboración y que deberá procurarse que las familias participen en la adopción de decisiones y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos. En la misma línea, en la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), en su artículo 71, se establece que las Administraciones educativas deben asegurar la participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado con NEAE.

En definitiva, los padres de niños con NEAE son los primeros en defender los derechos de sus hijos a acceder a una educación de calidad e igual para todos y, para lograrlo, necesitan irremediabilmente del profesional docente, sin cuya actuación activa, el espacio educativo al que el niño tiene pleno derecho se le verá negado o seriamente restringido. Los padres dependen invariablemente de los maestros y profesores para ver a sus hijos plenamente incluidos en la escuela ordinaria. Por ello no dejan de reclamar permanentemente por su compromiso, por su actitud positiva hacia la diferencia, por su formación específica en materia de inclusión educativa así como también por las ayudas y los recursos imprescindibles para que el cuerpo docente pueda llevar adelante su tarea.

4. La Escuela Inclusiva en España. Marco Legal

Con posterioridad a la Declaración de Salamanca del año 1994, se consolidó el cambio iniciado con la LOGSE sobre la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y se generó también un desarrollo legislativo amplio con vistas a mejorar dicha atención. Al inicio del nuevo siglo, se aprueban en España dos leyes orgánicas de educación: la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en 2002 y la ya mencionada Ley Orgánica de Educación (LOE), en el 2006. La LOCE, si bien fue promulgada, no llegó a aplicarse. En sus planteamientos, tal como refieren Calvo Álvarez (2004) y García Rubio (2015), se vislumbraba cierto retroceso en algunos avances en materia de inclusión educativa que ya se habían alcanzado con anterioridad.

Se llegó entonces, a la LOE. En ella se promueve la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población estudiantil que allí concurre y la flexibilidad del sistema en sus aspectos pedagógicos, organizativos, etc. (Toboso Martín et al., 2012). En opinión de Casanova (2011), el planteamiento que propuso la LOE permitió y favoreció la educación inclusiva, en el sentido de que contribuyó a su generalización. Supuso también la vuelta al modelo de la escuela comprensiva al tiempo que pretendía conseguir que todos los alumnos alcanzasen el máximo desarrollo de sus capacidades, previniendo las dificultades de aprendizaje de los alumnos tan pronto como fuera posible (García Rubio, 2015).

De acuerdo con esta norma legal, según refiere en su art. 1, el sistema educativo español está inspirado, entre otros, en los siguientes principios (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Como bien lo señalan Asensio Muñoz (2005) y Lledó Carreres (2012), la LOGSE se enuncia y legisla con el fin de que la atención a la diversidad sea una realidad y lo hace a través de la integración educativa. En el 2006, la LOE lo hará desde la perspectiva de la inclusión educativa; un recorrido que busca eliminar la exclusión y que va desde la integración en la escuela de estudiantes con necesidades educativas especiales a la concepción de que la diversidad es la norma y es una realidad en las aulas. Asimismo, la ley pretende reflejar el compromiso frente a la educación inclusiva que España había suscrito en la Declaración de Salamanca (García Pastor, 2012). Una de las novedades que introdujo la nueva ley de educación fue la de cambiar el término *necesidad educativa específica* por el de *necesidad específica de apoyo educativo*. Dentro de esta denominación, no solo se incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales sino a aquellos que presentan altas capacidades y a los que se incorporan tardíamente al sistema. Asimismo, se dotó con más autonomía a los centros para que pudieran adoptar medidas organizativas y curriculares adaptadas a las características del alumnado, considerando que todo el alumnado tiene características diferentes y puede beneficiarse de ellas. Concebir a la diversidad como una realidad de las aulas y como un valor en sí mismo permitió ir dejando de lado la idea en el sistema educativo español de que la Educación Especial está asociada a la discapacidad (González Noriega, 2012).

Por otra parte, la LOE planteó la mejora de la calidad educativa y también hizo especial énfasis en la equidad, ya que la calidad está intrínsecamente vinculada a la equidad: no puede haber calidad educativa si hay exclusión y discriminación y se reconoce la calidad en tanto haya inclusión y compensación de desigualdades (Lledó Carreres, 2012). La Ley Orgánica de Educación estuvo en vigencia hasta el año 2013, año en el que se promulgó una nueva reforma del sistema educativo español, a través de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad

Educativa (LOMCE). Si bien al momento del desarrollo de esta tesis la mencionada ley está siendo aplicada gradualmente, varios autores coinciden en señalar que la LOMCE, a pesar de hacer especial hincapié, ya desde su título, en la calidad de la educación, ésta no se define claramente ni se especifica a través de qué nuevos mecanismos se alcanzará. Asimismo, parece estar amenazada la garantía de equidad y de igualdad en el sistema educativo español (Andrés Rubia, 2013; García Rubio, 2015; Gimeno Sacristán, 2014; López Ruiz, 2013). Una de las principales controversias que presenta el cuerpo normativo en referencia a la atención a la diversidad, es que quebraría el principio de la escuela comprensiva, aquél que defiende que no debe haber caminos diferenciados para los alumnos y en la que todos estudian contenidos similares hasta llegar a cierta edad. En el caso de la LOE, la edad estaba establecida en 16 años (Andrés Rubia, 2013; García Rubio, 2015). En la nueva reforma, se establece que en la etapa de la Escuela Secundaria Obligatoria, en su 4º año, se presenten a los alumnos dos trayectorias bien diferenciadas: una que se dirige hacia la Formación Profesional y otra hacia el Bachillerato.

En síntesis, la Ley Orgánica de Educación promovió que el sistema educativo español se convirtiera finalmente en un sistema educativo inclusivo, bajo los principios y objetivos establecidos en la Declaración de Salamanca del año 1994, a la que España suscribió en su totalidad. Muchos años han pasado desde la promulgación de la LOE y mucho camino se ha recorrido con grandes aciertos y un buen número de errores, pero tratando siempre de no claudicar en el intento de alcanzar una escuela para todos y una educación de calidad sin exclusiones.

5. La escuela inclusiva hoy. Estado de situación

Desde los inicios de la década de los noventa, en los que el modelo de inclusión educativa comienza a tomar forma y fuerza en el sistema educativo español, muchas experiencias educativas han tenido un éxito notable, muchas otras han fracasado, mucha tinta y papel se ha utilizado intentando dar con las respuestas a los numerosos interrogantes que la atención a la diversidad plantea, muchos profesionales de la educación han trabajado incansablemente para que el modelo funcione, otros se han sumado al proyecto con un entusiasmo moderado

y algunos han sido fuertemente críticos y se han opuesto al mismo, con mayor o menor transparencia.

Martínez Abellán (2010) es de la opinión que después de los notables cambios que se produjeron en materia de inclusión educativa entre la mitad de los años 80 y la mitad de los años 90 en España, prosiguió una década caracterizada por la falta de iniciativas sólidas que buscaran conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo en los centros escolares y que las políticas de mejoras fueron escasas y, a veces más centradas en lo simbólico que en lo práctico. Asimismo, adhiere a la idea planteada por Moriña (2002) en el sentido de que, probablemente, una de las dificultades con las que se ha encontrado el movimiento de integración –y posteriormente el de inclusión- en España ha sido que todas las reformas encaminadas en ese sentido se hicieron propulsadas por políticas gubernamentales y por la voluntad de algunos profesores pero no porque haya habido un fuerte movimiento social a favor de la inclusión de los más desfavorecidos en la escuela ordinaria, como sí ocurrió en otros países.

Cuando habían pasado 10 años de la Declaración de Salamanca, un grupo de docentes e investigadores reflexionaron acerca del impacto que tuvo la Declaración y su Marco de Acción en la Educación Especial y en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales como así también, cómo vislumbraban el futuro de la escuela inclusiva en España (Echeita Sarrionandia & Verdugo Alonso, 2004b). Dentro de este trabajo, Echeita Sarrionandia y Verdugo Alonso (2004a) realizan una reflexión acerca de los logros que se obtuvieron y las resistencias con las que hubo que enfrentarse durante los años señalados. Aun habiendo pasado poco más que otros diez años de aquel trabajo, a criterio de esta investigación, las dificultades y barreras allí mencionadas siguen todavía vigentes y sirven de marco para entender el contexto en que esta memoria se ha desarrollado. Efectivamente, los autores no dejan de reconocer que los logros cosechados en materia de educación inclusiva han sido muchos y muy trascendentes y que el espíritu que marcó a la Declaración de Salamanca, de preocuparse por los alumnos más vulnerables y facilitar su inclusión en el sistema educativo, siguen vigentes, incluso al día de hoy. Sin embargo, es factible pensar que aunque el mensaje esté vigente, las políticas educativas están algo estancadas y no siguen igual de frescas y activas. Incluso, daría la impresión que muchas de las propuestas en materia de inclusión han tomado un alto vuelo académico y declarativo pero no han llegado a ser puestas en práctica.

El resumen que han realizado de las dificultades y resistencias que, a criterio de los autores mencionados, se han presentado a lo largo del desarrollo de la escuela inclusiva, incluye los siguientes aspectos:

- Muchos docentes siguen aún considerando que la responsabilidad de las dificultades de aprendizajes de los alumnos son producto de su déficit y/o del contexto social y económico del que provienen, sin plantearse ninguna revisión de sus prácticas, ideas y actitudes.
- Algunos docentes y centros educativos consideran aun que incluir a los alumnos con NEAE, especialmente las derivadas de alguna discapacidad, es simplemente que compartan el espacio con los alumnos *normales* y que deben adaptarse a una escuela también pensada para alumnos *normales*.
- Muchas veces se entiende que la escuela inclusiva es una simple *versión actualizada o moderna* de la educación especial.
- Sigue vigente el *etiquetamiento* o clasificación de los alumnos según sus necesidades, con el devastador efecto que ello produce en los propios alumnos, en sus compañeros, en sus familias y en las expectativas de sus docentes.
- Persiste todavía la idea de que los alumnos con NEAE son *especiales* y por tanto, son responsabilidad de los profesionales formados a tal efecto: orientadores, profesorado de apoyo, etc.
- El curriculum y las actividades ofrecidas a los alumnos con NEAE es, en muchos casos pobre, repetitivo y limitado y casi siempre trabajado fuera del aula ordinaria.
- Existe una barrera casi infranqueable al llegar a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria para que los alumnos con NEAE puedan alcanzar una educación de calidad: la formación del profesorado, el curriculum y la característica de esta etapa de ser final de ciclo y a la vez antesala de una etapa educativa postobligatoria muy académica, se convierten en obstáculos casi insalvables para que muchos alumnos puedan continuar con su formación.

A modo de apretada síntesis, estas son las principales características que también hoy en día se vislumbran en la realidad del sistema educativo español, de las instituciones educativas y de las aulas en referencia al modelo de escuela inclusiva que se pretende llevar adelante, contexto éste en el que la presente tesis ha sido llevada a cabo. Como ha

quedado reflejado a lo largo del recorrido realizado a través del marco teórico que sirve de guía a esta investigación, los seres humanos han erigido –y en algunos casos aún siguen haciéndolo– actitudes negativas hacia las personas que eran consideradas diferentes o fuera de la norma, reaccionando ante ello, a lo largo del tiempo, con un continuo de respuestas de rechazo que van desde la eugenesia y el aislamiento hasta la invitación a integrarse en una sociedad que tenía preparado para ellas un lugar separado del resto. Decenas de años han tenido que transcurrir para que la sociedad finalmente dejara de sentir desprecio, pena o temor ante la discapacidad y fuera capaz de mirarse a sí misma, de interrogarse sobre su postura frente a la diversidad y de darse cuenta que el problema no lo tenía el otro sino que estaba arraigado en el interior mismo del conjunto social. Así, ha podido entender a la discapacidad no como un problema individual de una persona sino como consecuencia de un entorno que crea barreras permanentes que impiden su inclusión y su participación activa. No se trata de la anormalidad de un individuo sino de la anormalidad de una sociedad, que es la que, en definitiva, produce la discapacidad. En este marco, la inclusión educativa ha ido abriéndose paso y ganando terreno en un contexto que no le ha sido para nada favorable o propicio. Ha debido enfrentarse a prejuicios y resistencias que, como se ha señalado, se encuentran muy arraigadas en el tejido social. Así también, la escuela inclusiva ha tenido que abrirse camino en una sociedad que está hecha por gente no discapacitada para gente no discapacitada y que, como consecuencia, crea escuelas para alumnos sin necesidades educativas especiales. La figura del docente se presenta esencial para poder llevar a la práctica el modelo de la educación inclusiva, ya que sin su confianza en los beneficios del modelo y sin su compromiso y perseverancia frente a la tarea resultaría imposible pensar en que una escuela inclusiva es posible. Proponerse depositar la mirada en las actitudes de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid frente a la inclusión de alumnos con NEAE en sus clases, es analizar la relación entre el componente cognitivo y el componente conductual que las conforman, es decir, es indagar en la relación entre el texto y el contexto en el que el acto educativo se lleva a cabo, ya que las actitudes “reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a las que pertenecemos” (Briñol et al., 2007, p. 458). Con esa finalidad, se ha puesto en marcha la presente tesis.

Segunda parte

ESTUDIO EMPÍRICO

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento de la Investigación

1.1. Introducción

La teoría y la práctica educativa, en la actualidad, orientan sus acciones hacia la inclusión de los estudiantes con NEAE en un entorno normalizado, atendiendo las particularidades de cada uno de ellos y ofreciéndoles propuestas educativas acordes a sus necesidades. En la búsqueda del objetivo común de que la escuela sea cada día una escuela más inclusiva, pensada para todos, cada uno de los actores implicados -maestros, alumnos, directivos, padres, autoridades administrativas, autoridades legislativas, etc.- juegan cada uno un rol diferente y al mismo tiempo fundamental para conseguir el éxito perseguido. Resulta innegable que se han hecho avances notables en la temática de la educación inclusiva en España, pero no es menos cierto que la situación actual dista de contar con la conformidad de los principales involucrados: docentes y padres. El modelo de la escuela inclusiva se desarrolla hoy intentando sortear diferentes niveles de dificultad: desde la falta de disponibilidad de los recursos apropiados para llevarla adelante hasta la incredulidad y/o resistencia de quienes se necesita sean su principal defensor: maestros y profesores. Asimismo, puede señalarse que muchas de las propuestas en materia de inclusión han tomado un alto vuelo académico y declarativo pero no han llegado a ser puestas en práctica (Echeita Sarrionandia & Verdugo Alonso, 2004a). Tal como lo plantean Tárraga Míguenz y Tarín Ibáñez (2013), existe una diferencia entre la teoría, la retórica sobre la inclusión y la práctica cotidiana en los centros y en las aulas; entre el plano de las intenciones y el plano de la realidad.

El interés de esta tesis está centrado principalmente en saber si los maestros y profesores cuentan con las herramientas necesarias para afrontar la realidad de la diversidad en sus aulas y para ofrecer soluciones eficaces a los problemas que, un entorno heterogéneo de aprendizaje, propone. Por herramientas necesarias, ha de entenderse no solo recursos materiales y/o humanos sino, fundamentalmente: actitudes, creencias, concepciones, formación y experiencia.

Por otra parte, se busca conocer también si aquellos objetivos inclusivos que los maestros y profesores defienden desde el discurso explícito, son llevados finalmente a la práctica.

1.2. Objetivos de Investigación

1.2.1. Objetivos Generales

La presente investigación tiene los siguientes objetivos generales:

1. Detectar y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta, en maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
2. Analizar si las percepciones, creencias y actitudes que los docentes manifiestan respecto al fenómeno de la diversidad y de las necesidades específicas de apoyo educativo facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos.

En función de ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1.2.2. Objetivos Específicos

Teniendo en cuenta el objetivo general 1., se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué entienden los maestros y profesores por escuela inclusiva.
- Conocer en qué medida los maestros y profesores consideran que es posible llevar a la práctica el modelo de escuela inclusiva.
- Conocer en qué medida los maestros y profesores comparten las premisas de la inclusión educativa y las ponen en práctica.

Teniendo en cuenta el objetivo general 2., se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar si los conceptos de aprendizaje y de educación que detenta el docente están en relación con el concepto de escuela inclusiva que sostiene.
- Determinar si las actuales creencias docentes referidas a la atención a la diversidad responden a la Teoría del Déficit.

- Determinar si los docentes creen en los beneficios de las políticas de atención a la diversidad o las viven como una realidad impuesta.
- Conocer si la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo discapacidad o de necesidad educativa del alumno.
- Conocer si los maestros y profesores presentan expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEAE en comparación con los alumnos que no las presentan.
- Conocer si el tipo de formación del profesorado en temáticas vinculadas con la atención a la diversidad influye en su actitud hacia la inclusión educativa.
- Determinar si el profesorado considera que las políticas de inclusión educativa influyen en la calidad en la educación.
- Conocer cómo se perciben a sí mismos y a sus colegas en lo referido a sus actitudes hacia la diversidad.
- Precisar si los padres de alumnos con NEAE reconocen en los docentes actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa.
- Conocer si los padres de alumnos con NEAE consideran que las concepciones implícitas de los maestros y profesores actúan como barreras que limitan la inclusión de sus hijos en las escuelas ordinarias.
- Precisar si los padres de alumnos con NEAE consideran que la formación de los docentes en materia de inclusión educativa es la adecuada.
- Conocer si existen diferencias significativas en las percepciones y creencias de los padres de alumnos con NEAE respecto de los docentes de sus hijos, según éstos se encuentren escolarizados en escuela ordinaria o en escuela especial.
- Conocer si existen diferencias significativas en las creencias y prácticas de los maestros y profesores vinculadas con el modelo de escuela inclusiva en razón de sexo; edad; antigüedad en la profesión; nivel educativo en el que trabajan; titularidad del centro en el que trabajan; tamaño del centro; cargo que ocupan en el centro; experiencia profesional con alumnos con NEAE y posición de referencia en materia de diversidad en el centro.

- Determinar si existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los maestros y profesores referidos a su propio comportamiento frente a la diversidad y la que manifiestan los padres de los alumnos con NEAE.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis Generales

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos planteados en el presente trabajo, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid se declaran afines a las premisas de la educación inclusiva desde su discurso explícito aunque no siempre lo reflejan en la práctica concreta.

H2: Los docentes de la Comunidad de Madrid encuentran viable el modelo de escuela inclusiva.

H3: El concepto de educación inclusiva que poseen los maestros y profesores está en relación con los conceptos de educación y de aprendizaje que detentan.

H4: Los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid manifiestan creencias y desarrollan prácticas educativas que responden a la Teoría del Déficit.

H5: Los docentes de la Comunidad de Madrid aceptan las políticas educativas de atención a la diversidad porque están convencidos de sus beneficios.

H6: La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo de discapacidad o de necesidad específica de apoyo educativo del alumno.

H7: Los docentes tienen expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEAE en comparación con los alumnos que no las presentan.

H8: El grado de formación del docente sobre las necesidades específicas de apoyo educativo influye en su actitud hacia la problemática.

H9: El profesorado considera que la inclusión de la diversidad en las aulas ordinarias influye en la calidad de la educación que se ofrece.

H10: Los padres de alumnos con NEAE reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa, las que dificultan la correcta inserción de sus hijos/as en la escuela ordinaria.

1.3.2. Hipótesis Nulas

H₀₁: No hay diferencias significativas en las variables estudiadas en razón del sexo de los maestros y profesores.

H₀₂: No hay diferencias significativas en las variables estudiadas en razón de la edad de los maestros y profesores.

H₀₃: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón de la antigüedad en la profesión de los docentes.

H₀₄: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón del cargo que ocupa el docente en el centro.

H₀₅: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón del nivel educativo en el que los maestros y profesores trabajan.

H₀₆: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón de la titularidad del centro en el que trabajan los docentes.

H₀₇: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón del tamaño del centro en el que los maestros y profesores trabajan.

H₀₈: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón de la experiencia profesional con alumnos con NEAE.

H₀₉: No existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón de la posición de referencia que el docente ocupe en materia de diversidad en el centro en el que trabaja.

1.4. Diseño y Planificación de la Investigación

La presente investigación responde a las características del diseño descriptivo, en tanto pretende “describir fenómenos, situaciones, contextos o eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 102) .

En efecto, el diseño descriptivo pretende “describir una situación educativa y/o clasificarla en una categoría determinada” (Martínez González, 2007, p. 31). Ha de permitir detallar las características que presenta la realidad que se pretende abordar, en un tiempo y contexto determinado y, por estas razones, resulta el diseño de investigación apropiado para responder a los objetivos generales y específicos formulados para esta investigación, los que han sido presentados con anterioridad.

Por otra parte, teniendo en cuenta el papel que ha desarrollado el investigador, se trata de un diseño no experimental en tanto no se pretende intervenir en la realidad a estudiar, a través de la manipulación o el control de alguna característica, cumpliendo así con el rol de observador de la misma.

En cuanto a la naturaleza de la información recogida es de carácter mayoritariamente cuantitativo. Ello ha permitido acceder a un conjunto amplio de datos provenientes de la muestra estudiada, susceptibles de ser medidos numéricamente y de ser analizados estadísticamente (Hernández Sampieri et al., 2006). Sin embargo, se consideró necesario también introducir información de carácter cualitativo, entendida como aquella que permite “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 12). Las características de los elementos cualitativos como así también su interpretación han de aportar amplitud y riqueza al análisis y a la comprensión del fenómeno en estudio y al ser triangulados con los datos cuantitativos obtenidos éstos se verán enriquecidos al tiempo que se estará en condiciones de arribar a conclusiones más próximas y precisas acerca de la realidad que se ha pretendido estudiar.

1.4.1. Identificación de las variables

En correspondencia con los objetivos e hipótesis planteados en la presente investigación, se han identificado un conjunto de variables que permitirá acceder a la información requerida.

Para facilitar su presentación, se las ha dividido en dos grandes grupos: variables de identificación o clasificatorias y variables de estudio. Dado que se busca como objetivo conocer las opiniones y percepciones de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid como así también de las madres y padres de alumnos con NEAE, se presentarán las variables consideradas para cada grupo de la muestra. Asimismo, en los Anexos 8 y 9 pueden

consultarse el Libro de Códigos para el Cuestionario de maestros y profesores y para el Cuestionario de madres y padres, respectivamente.

1.4.1.1. Variables clasificatorias para la muestra de maestros y profesores

- Sexo

Se trata de una de las variables necesarias para conocer y caracterizar la muestra a ser estudiada y para conocer si existen diferencias significativas en el conjunto de las variables en estudio en función de la variable sexo.

Opciones de respuesta:

- Hombre
- Mujer

- Edad

La edad de los participantes es una variable que permite conocer las características que presenta la muestra a estudiar como así también observar si existen diferencias significativas en el conjunto de las variables en estudio teniendo en cuenta esta característica. Se decidió presentar las opciones de respuesta divididas en cuatro grupos:

Opciones de respuesta:

- Entre 24 y 35 años
- Entre 36 y 45 años
- Entre 46 y 55 años
- Más de 55 años

- Puesto actual en el Centro

Con esta variable se busca conocer cuáles son las funciones que el docente desempeña en el Centro, caracterizar la muestra y analizar si existen diferencias significativas entre las variables estudiadas, en razón de esta variable. Se presentan las siguientes opciones de respuestas, pudiéndose seleccionar todas aquellas que correspondan:

Opciones de respuesta:

- Maestro/a Infantil
- Maestro/a Primaria
- Profesor/a ESO
- Profesor/a Bachiller
- Profesor/a FP

- Orientador/a
- Maestro/a de Audición y Lenguaje
- Jefe de Departamento
- Pedagogía Terapéutica
- Profesor/a de Apoyo
- Profesor/a Formación y Orientación Laboral
- Profesor/a Técnico de FP
- Secretario/a
- Director/a
- Jefe de Estudios
- Otro

- ***Titulaciones especiales***

Con el objetivo de profundizar aún más en el conocimiento de las características de los profesionales que componen la muestra, se indaga sobre algunas titulaciones que presentan un especial interés: titulaciones universitarias vinculadas con la Psicología, la Psicopedagogía o la Logopedia; titulaciones específicas que permiten ejercer como profesor en la Escuela Secundaria Obligatoria y título de doctorado. Se admiten también múltiples respuestas.

Opciones de respuesta:

- Lic. en Psicología
- Lic. en Pedagogía/Psicopedagogía
- Grado en Logopedia
- CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)
- Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y FP
- Doctorado
- Lic. en Psicología

- ***Antigüedad en la profesión***

Se considera necesario conocer el número de años de experiencia en el ejercicio de la profesión que presentan los docentes, con el fin de caracterizar la muestra y de saber si existen diferencias significativas en las variables estudiadas a partir de esta variable. Para facilitar la recogida de la información se dividen las opciones de respuesta en cinco intervalos de tiempo.

Opciones de respuesta:

- Hasta 5 años
- Entre 6 y 10 años

- Entre 11 y 15 años
- Entre 16 y 20 años
- Más de 20 años

- ***Titularidad del Centro***

Con el fin de determinar las características de los centros en donde se desempeñan los maestros y profesores que componen la muestra, se indaga acerca de su titularidad. Asimismo, se buscaba conocer si existen diferencias significativas en las variables en estudio a partir de esta variable en particular.

Opciones de respuesta:

- Público
- Concertado
- Privado

- ***Tamaño del Centro***

La cantidad de alumnos que concurre a cada centro es otra de las variables que permiten caracterizarlos como así también, evaluar si existen diferencias significativas en las variables en estudio teniendo en cuenta el tamaño del centro escolar.

Opciones de respuesta:

- Pequeño (menos de 300 alumnos)
- Mediano (entre 301 y 650 alumnos)
- Grande (más de 650 alumnos)

- ***Tipo de NEAE presentes en el Centro***

Se busca conocer qué necesidades específicas de apoyo educativo se atienden o se han atendido en cada centro donde se desempeñan los docentes. Se les ofrece las siguientes opciones de respuestas, pudiendo seleccionar todas aquellas que correspondan:

Opciones de respuesta:

- Con altas capacidades
- Que desconocen el español
- Pertenecientes a minorías étnicas y/o de ambientes socioculturales o económicos desfavorecidos
- Con deficiencia motora
- Con deficiencia auditiva
- Con deficiencia visual

- Con deficiencia mental
- Con dificultades de aprendizaje
- Otro

- ***Experiencia con alumnos con NEAE***

Conocer si los docentes han tenido alumnos con NEAE en sus clases, permite profundizar en la caracterización de la muestra así como también analizar si existen diferencias significativas en las variables en estudio en función de esta variable en particular.

Opciones de respuesta:

- Sí
- No

- ***Tipo de NEAE de los alumnos con los que trabaja/trabajó***

Esta variable pretende conocer con qué tipo de alumnos con NEAE ha trabajado el docente. Las opciones de respuesta admiten más de una elección.

Opciones de respuesta:

- Altas capacidades
- Desconocimiento del idioma
- Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social
- TGD (Autismo, Asperger, etc.)
- Deficiencia motora
- Discapacidad intelectual
- Deficiencia sensorial (visual, auditiva)
- Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.)
- Otro

1.4.1.2. Variables en estudio para la muestra de maestros y profesores

Se presenta continuación el tratamiento operativo que se realizó al conjunto de variables en estudio en la presente investigación. En total, se propone estudiar 52 variables, pertenecientes a un total de 22 indicadores.

Indicador	Etiqueta	Variable
Concepción de Escuela Inclusiva	VA01	¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Escuela Inclusiva?
Concepción de Aprendizaje	VA02	¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Aprendizaje?

Indicador	Etiqueta	Variable
Concepción de Educación	VA03	¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Educación?
Viabilidad de la escuela inclusiva	VA04	¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable? ¿Por qué?
	VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.
	VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.
	VC01	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.
Concepción de Inclusión	VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.
	VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.
	VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.
	VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.
Percepción de los beneficios de la inclusión	VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.
	VC10	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos.
	VC11	Recurro al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.
	VC12	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.
	VC13	La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas no ha modificado mis prácticas como docente.
	VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.
Descripción de su práctica laboral	VC14	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.
	VC15	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.
	VC16	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.
Valoración de la práctica laboral	VC18	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.
	VC19	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.
	VC20	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.
	VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.
	VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.
	VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.
Creencia que responde a la Teoría del Déficit		

Indicador	Etiqueta	Variable
	VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.
Percepción de la inclusión como imposición	VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.
Valoración de autoridades que toman decisiones en materia educativa	VC026	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas.
Preferencia hacia las NEAE	VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.
	VC029	Indique el tipo de Necesidad Educativa Especial con la que Ud. prefiere trabajar: a) Alumnos con altas capacidades; b) Alumnos que desconocen el idioma; c) Alumnos de minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o que presenten alguna problemática social; d) Alumnos con TGD (autismo, asperger, etc.); e) Alumnos con deficiencia motora; f) Alumnos con discapacidad intelectual; g) Alumnos con alguna deficiencia sensorial (visual, auditiva); h) Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.).
	VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.
	VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.
	VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.
Creencia sobre la relación entre la formación y la actitud hacia la diversidad	VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.
	VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.
	VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.
Percepción de la formación docente en prácticas inclusivas	VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.
	VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.
Creencia sobre la relación entre la atención a la diversidad y la calidad educativa	VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.
	VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se benefician de ella.
	VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.
	VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.

Indicador	Etiqueta	Variable
Autopercepción de su práctica laboral en relación a la calidad educativa	VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.
Autopercepción de su actitud hacia la diversidad	VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.
	VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.
Percepción de la actitud de sus colegas	VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.
	VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.
Percepción de la actitud del equipo directivo y del centro	VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.
	VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.
Actitud hacia la diversidad	VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.

Tabla 1. Variables, indicadores y etiquetas pertenecientes al Cuestionario de maestros y profesores.

Resulta necesario aclarar que en el Cuestionario dirigido tanto a maestros y profesores como a madres y padres, se utilizó en todo momento la denominación de Necesidades Educativas Especiales – NEE- para referirse a aquellos alumnos que presentaban algún tipo de necesidad de apoyo y atención educativa específica en su escolarización, derivadas de alguna discapacidad, de problemas de aprendizaje, de altas capacidades intelectuales o por condiciones personales o de su historia escolar. Se tomó esta decisión en el entendimiento de que la denominación de NEE – Necesidades Educativas Especiales- es un concepto amplio y abarcador, utilizado con mucha mayor frecuencia y que rápidamente el lector entiende a qué se refiere cuando se lo utiliza.

Sin embargo, no se ha dejado de tener en cuenta para el análisis, la diferencia de conceptos entre NEE – Necesidades Educativas Especiales- y NEAE – Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, entendiendo al concepto de NEE como una categoría incluida dentro de la definición de NEAE. En efecto, son dos conceptos que provienen de la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) y su correspondiente modificación a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). En los artículos 71 a 79 bis de la LOE, en parte modificados luego por el apartado 57 de la LOMCE, se establece que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, “por

presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.” Asimismo, la mencionada reglamentación definirá al alumno con necesidades educativas especiales como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

1.4.1.3. Variables clasificatorias para la muestra de madres y padres

- Sexo

Se trata de una variable esencial para conocer las características de la muestra con la que se trabaja.

Opciones de respuesta:

- Hombre
- Mujer

- Edad

La edad de los participantes es también una variable que permite conocer las características que presenta la muestra a estudiar. Las opciones de respuesta se presentaron divididas en cuatro grupos:

Opciones de respuesta:

- Menos de 35 años
- Entre 36 y 45 años
- Entre 46 y 55 años
- Más de 55 años

- Edad de su hijo/a

Esta variable permite conocer las características del alumno con NEAE, cuyo padre o madre da cuenta de su experiencia a través de la presente investigación. Se dividen las opciones de respuesta en cuatro intervalos de tiempo.

Opciones de respuesta:

- Hasta 5 años
- Entre 6 y 12 años
- Entre 13 y 16 años
- Más de 16 años

- ***Escolarización del hijo/a***

Dado que se trata de conocer las percepciones acerca de los docentes de los padres de hijos con NEAE, resulta necesario conocer si el hijo/a se encuentra escolarizado.

Opciones de respuesta:

- Sí
- No

- ***Modalidad de Escolarización***

Resulta de interés de la investigación conocer qué modalidad de escolarización han escogido los padres para su hijo/a con NEAE para caracterizar la muestra como así también para analizar si existen diferencias significativas entre las variables en estudio a partir de esta variable.

Opciones de respuesta:

- Escuela Ordinaria
- Escuela Especial

- ***Titularidad del Centro***

Con el fin de determinar las características de los centros donde concurren los alumnos con NEAE cuyos padres forman parte de la muestra, se indaga acerca de la titularidad de los mismos.

Opciones de respuesta:

- Público
- Concertado
- Privado
-

- ***Tamaño del Centro***

El tamaño del centro donde se encuentra escolarizado el alumno con NEAE cuyos padres forman parte de la muestra, permite también caracterizar a la misma.

Opciones de respuesta:

- Pequeño (menos de 300 alumnos)
- Mediano (entre 301 y 650 alumnos)
- Grande (más de 650 alumnos)

- ***Tipo de NEAE del hijo/a***

Se busca conocer qué necesidades específicas de apoyo educativo presentan los hijos de los padres que forman parte de la muestra, como un modo de conocer sus características

Opciones de respuesta:

- Altas capacidades
- Desconocimiento del idioma
- Perteneciente a alguna minoría étnica (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social
- Trastorno Generalizado del Desarrollo (Autismo, Asperger, etc.)
- Deficiencia motora
- Discapacidad intelectual
- Deficiencia sensorial (visual, auditiva)
- Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.)
- Otro

- ***Nivel educativo en que el hijo/a se encuentra cursando sus estudios***

Esta es una variable que, al igual que las presentadas anteriormente, permite conocer y caracterizar a la muestra en estudio.

Opciones de respuesta:

- 1º Ciclo Ed. Infantil (0-3 años)
- 2º Ciclo Ed. Infantil (3-6 años)
- 1º Ciclo Ed. Primaria (1º- 2º)
- 2º Ciclo Ed. Primaria (3º- 4º)
- 3º Ciclo Ed. Primaria (5º- 6º)
- ESO (1º- 2º año)
- ESO (3º -4º año)
- Bachillerato
- Formación Profesional Grado Medio
- Formación Profesional Grado Superior
- Otro

1.4.1.4. Variables en estudio para la muestra de madres y padres

Uno de los objetivos de esta investigación se centra en analizar cómo los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid se perciben a sí mismos frente a la diversidad en las aulas, desde el discurso explícito y desde la práctica profesional y conocer y analizar si los padres de alumnos con NEAE perciben a los docentes de la misma manera. Es por ello que muchas de las variables analizadas en esta muestra coinciden con las planteadas para la muestra de maestros y profesores. Se consideraron en total 20 variables, correspondientes a 5 indicadores.

Indicador	Etiqueta	Variable
Prejuicios de los docentes frente a la diversidad	PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.
	PVC015	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.
Formación de los docentes	PVC016	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.
	PVC014	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.
Percepción de los padres sobre la escuela inclusiva	PVC020	Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario
	PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.
Percepción de la actitud docente frente a la diversidad en las aulas	PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.
	PVC04	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.
	PVC06	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.
	PVC09	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.
	PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.
	PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.
	PVC013	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.
	PVC017	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.

Indicador	Etiqueta	Variable
Percepción de creencias de los docentes que responden a la Teoría del Déficit	PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE.
	PVC019	Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.
	PVC05	Los docentes entienden que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
	PVC07	En general, los docentes creen que el alumno con Necesidades Educativas Especiales ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.
	PVC08	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.
	PVC010	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.

Tabla 2. Variables, indicadores y etiquetas pertenecientes al Cuestionario de madres y padres de alumnos con NEAE

1.5. Población y Muestra

Como se ha puesto de manifiesto, el objetivo de esta investigación apunta a conocer las opiniones de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid acerca de la viabilidad de la escuela inclusiva, desde el discurso explícito y desde la práctica profesional así como también conocer la opinión de madres y padres de niños con NEAE sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa. De manera que resultó necesario conformar dos grupos de población diferentes, para así obtener la información pretendida.

1.5.1. Muestra de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid y procedimiento de aplicación

La población objetivo de esta investigación está compuesta por: maestros de Educación Infantil y de Primaria, profesores de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, orientadores, equipo de apoyo y equipo directivo de centros de Educación Infantil y Primaria así como también de institutos de Educación Secundaria y Bachillerato, de la Comunidad de Madrid.

Para tener acceso a sus opiniones, se solicitó a un total de 1567 instituciones educativas de la Comunidad, cuya información se encuentra disponible en la página web de la Comunidad de

Madrid¹, a través del correo electrónico, que tuvieran a bien invitar a sus maestros y profesores a contestar el cuestionario preparado al efecto y disponible en formato electrónico en Internet. En el Anexo 1 puede consultarse el texto a través del cual se cursó la mencionada invitación y en el Anexo 2, la carta de presentación rubricada por el Director de esta tesis. Por su parte, en la Tabla 3 se detalla la tipología de los centros según titularidad y nivel impartido a los que se convocó:

	Público	Concertado	Privado	TOTALES
Infantil y Primaria	766	46	9	821
Infantil, Primaria y Secundaria	37	386	77	500
Primaria			2	2
Secundaria	244			244
TOTALES	1047	432	88	1567

Tabla 3. Centros convocados por titularidad y nivel impartido.

Los correos electrónicos a los diferentes centros educativos fueron enviados entre el 7 y el 13 de octubre del año 2014. En ellos, se les proponía participar de la investigación y se les informaba que el Cuestionario, a responder en línea, estaría disponible hasta el 31 de octubre. Posteriormente, se evaluó necesario ampliar ese plazo hasta el 5 de noviembre del 2014, situación que se les hizo saber mediante un segundo correo electrónico (Anexo 1).

Así, a partir de las respuestas recibidas, la muestra de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid quedó conformada, en principio, por 533 casos. Sin embargo, al inicio del análisis se detectó que uno de los casos estaba compuesto únicamente por respuestas con valor 1: “Totalmente en desacuerdo”, en la totalidad de las afirmaciones. Sin contar con elementos que puedan explicar lo sucedido (es decir, si se trató de un error involuntario del sujeto, una falta de comprensión de las consignas, etc.) se decidió eliminar este caso de la muestra, dada la evidente contaminación que produciría en la misma. De modo que, a partir de lo expuesto, se trabajó con una muestra de 532 casos.

Para el ciclo lectivo 2014/2015, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid ² estimó en 86.648 los docentes en ejercicio de la profesión en la

¹http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm?tipoCurso=ADM&sinboton=S

²http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&language=es&pageid=1142344072654&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica

Comunidad, para Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP. De ellos, 47.671 profesionales trabajaban en la escuela pública y 38.977 en la concertada y privada.

Teniendo en cuenta lo señalado por Morales Vallejos (2012), para una población de 100.000 individuos, considerando un error tolerado $e = .05$, se necesitaría de una muestra de al menos 383 sujetos para estar en condiciones de extrapolar los resultados obtenidos a la población. De modo que, la muestra de maestros y profesores de la presente investigación, compuesta por 532 sujetos, resulta ser lo suficientemente representativa de la población a la que pertenece.

1.5.2. Muestra de madres y padres de niños con necesidades específicas de apoyo educativo y procedimiento de aplicación

Para el caso del grupo de padres de alumnos con NEAE, se solicitó a un número de 74 asociaciones de padres con niños con alguna necesidad educativa específica, con sede en la Comunidad de Madrid, que tuvieran a bien responder el Cuestionario habilitado en Internet para tal efecto. En el Anexo 3 puede consultarse el listado de asociaciones contactadas.

Durante el mes de noviembre del año 2014, en un primer paso, se envió un correo electrónico a las asociaciones mencionadas, informándoles de la investigación en curso e invitando a los padres a participar (Anexo 4). Además de ofrecerles la posibilidad de responder el Cuestionario a través de Internet, se les facilitó el documento en formato PDF para que pudieran conocer los puntos a responder con anterioridad y pudieran así, divulgarlo entre sus pares.

Asimismo, días más tarde del envío del correo electrónico, se contactó a las asociaciones telefónicamente, para reforzar el pedido de participación y dar mayores datos sobre la investigación, si así lo requerían.

A pesar de ello, en términos generales, puede decirse que resultó sumamente difícil contar con el apoyo de los padres a la hora de responder el Cuestionario. La mayoría de los responsables de las asociaciones justificaron su negativa diciendo que los padres suelen estar muy ocupados con las tareas de cuidado y atención de sus hijos, al tiempo que, es muy común que reciban este tipo de peticiones por parte de universidades, doctorandos, estudiantes, etc., resultándoles imposible atender a todas las demandas.

En el marco de la situación descrita, se recibieron un total de 187 respuestas: 149 a través del cuestionario online preparado para tal fin, y 38 a través del correo electrónico.

1.6. Instrumentos de recogida de información

Para poder obtener la información necesaria para el desarrollo de la presente investigación, se consideró apropiado el uso del Cuestionario como herramienta para la recolección de los datos, entendido como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir y siendo éste el elemento más utilizado en investigación para obtener la información deseada (Hernández Sampieri et al., 2006).

Asimismo, se trata de un instrumento adecuado para utilizar en el tipo de investigación de carácter descriptivo y predominantemente cuantitativo que se pretende llevar adelante, permite además una fácil distribución y aplicación al tiempo que posibilita, posteriormente, un mejor aprovechamiento estadístico de los datos recogidos.

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos del trabajo se evaluó necesario desarrollar un Cuestionario ad-hoc, que permitiera obtener toda la información que se entendía necesaria, para ambos grupos muestrales.

1.6.1. Cuestionario para maestros y profesores. Procedimiento de validación

Desde el inicio de la elaboración del Cuestionario se tuvo siempre en cuenta la necesidad de contar con un instrumento que fuera de fácil aplicación, para no desmotivar la participación de los docentes. En este sentido, al tiempo que se buscaba acceder a la mayor cantidad de información posible para poder cumplir con los objetivos de investigación, se puso particular interés en que el instrumento pudiera ser respondido de manera relativamente rápida y sencilla.

La posibilidad de responder al Cuestionario directamente en línea, a través de Internet y facilitándole al docente el enlace correspondiente, ha sido uno de los aspectos que simplificó la recogida de los datos. El Cuestionario fue auto-administrado por los participantes de la muestra, respondido de manera anónima y presentaba la característica de que todos los ítems eran de respuesta obligatoria.

Durante el proceso de elaboración del instrumento, se realizaron varias versiones del mismo, las que fueron revisadas y corregidas en sucesivas oportunidades, con el fin de obtener la forma más eficaz del mismo.

Una vez se contó con una versión del Cuestionario para maestros y profesores cercana a los objetivos que se pretendían, se decidió someterla al juicio de expertos, para asegurar la validez de contenido del instrumento. En efecto, tal como lo señalan Hernández Samperi, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) someter el instrumento a la valoración de voces calificadas en la materia, permite valorar el grado en que el instrumento de medición mide efectivamente la variable que se pretende medir. Asimismo, dado que la validez de contenido, por lo general, se valora de manera subjetiva, el juicio de expertos resulta ser el procedimiento más comúnmente usado en investigación (Ruiz Bolívar, 2011).

A cada uno de los nueve expertos convocados se le entregó la versión del Cuestionario a evaluar, el listado de ítems, indicadores y objetivos de la investigación y una planilla donde poder volcar sus valoraciones acerca de la congruencia, la claridad y la posible tendenciosidad de cada uno de los ítems (Anexo 7).

Una vez recogidas las impresiones de los expertos se procedió de la siguiente manera, de acuerdo a lo propuesto por Ruiz Bolívar (2011): aquellos ítems que recibieron un cien por ciento de aprobación (es decir, eran claros, congruentes y no tendenciosos) quedaron incluidos en el instrumento. Aquellos acerca de los cuales la mayoría de los jueces tenían una opinión desfavorable, se decidió suprimirlos y los que recibieron algunas opiniones contrarias, se revisaron nuevamente y, si correspondía, fueron reformulados. Asimismo, fueron también tenidas muy en cuenta las opiniones de los evaluadores volcadas en las observaciones generales.

A continuación se describen las características generales de la versión del Cuestionario sometida a evaluación, pudiéndola consultar, como ya se consignó, en el Anexo 7.

- Constaba de 65 ítems, en forma de afirmaciones, donde el docente debía responder en qué medida estaba de acuerdo o en desacuerdo con esa afirmación, siguiendo el orden de una Escala Likert de 5 opciones, pudiendo marcar solo una opción de respuesta.

- Contenía 5 preguntas del tipo abierta en las que el docente podía extenderse en su respuesta lo que estimara necesario.
- Contenía 2 preguntas del tipo cerrada con tres opciones de respuestas y la posibilidad de dar su propia respuesta.
- Recogía la siguiente información descriptiva acerca del docente: Sexo; Edad; Puesto que tiene en el centro; Titulación con la que ejerce y alguna otra titulación adicional; Antigüedad en la profesión y en el centro; Titularidad y tamaño del centro; Perfiles de alumnos con NEE que estudien en el centro y si ha tenido alumnos con algunas de esas características en sus clases.

A modo de resumen, seguidamente se recogen los comentarios generales de los evaluadores:

- Todos ellos consideraron que, en términos generales, el instrumento de recogida de datos era muy completo y respondía a los objetivos de la investigación.
- La mayoría consideró que era demasiado extenso.
- Muchos de ellos sugirieron que la escala Likert de 5 opciones utilizada fuera reemplazada por una de 4 opciones, eliminando aquella que rezaba “ni acuerdo ni en desacuerdo”, ya que podía inducir al sujeto que responde a elegir con demasiada frecuencia esa opción y a no adoptar una posición clara frente a las afirmaciones.
- Se sugirió quitar las variables clasificatorias de: “Titulación con la que ejerce” y “Antigüedad en el Centro” ya que no parecían aportar información relevante.
- Se realizaron sugerencias de cambios de palabras o modificaciones en la redacción de los ítems, para que resultaran más claros a la hora de su comprensión.
- Se sugirió que se sustituyera el término *normales* para referirse a alumnos que no presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- Algunos evaluadores consideraron necesario preguntar al docente con qué tipo de NEAE trabaja o había trabajado.
-

Teniendo en cuenta las recomendaciones efectuadas por los jueces, se procedió a tomar las siguientes decisiones:

- Se revisó exhaustivamente cada uno de los ítems del Cuestionario con el objeto de hacerlo más reducido. Así, se pasó de 65 ítems a 48, y se suprimieron 4 de las 5 preguntas abiertas.
- Para los 48 ítems se establecieron 4 opciones de respuesta del tipo de escala Likert.
- Se realizaron modificaciones de palabras o de redacción en 11 ítems, a sugerencia de los evaluadores.
- En las variables descriptivas, cuando se busca conocer las edades de los docentes, se amplió el primer rango de las edades.
- Se eliminaron las variables descriptivas “Titulación con la que ejerce” y “Antigüedad en el Centro”.
- Se agregó la variable descriptiva “Tipo de NEAE de los alumnos con los que trabaja/trabajó”

Independientemente de los cambios realizados a sugerencia de los evaluadores, se realizaron otros tantos, como consecuencia de las sucesivas revisiones a las que se sometió al instrumento. Por ejemplo, se agregó una pregunta cerrada y se eliminaron dos ítems como consecuencia de una modificación en los objetivos de investigación.

Posteriormente a la revisión realizada por los expertos, se procedió a realizar una prueba piloto a un grupo de once docentes, pertenecientes a un centro privado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid.

Se les entregó el Cuestionario en papel y las instrucciones correspondientes, así como también, una planilla en la que poder volcar cualquier apreciación o sugerencia.

De la mencionada prueba no surgió ningún inconveniente ni en la aplicación ni en la recogida de los datos. En la misma línea, los docentes participantes no aportaron ninguna sugerencia que supusiera realizar una nueva revisión de la herramienta.

Así, se llegó a la versión final y definitiva del Cuestionario para maestros y profesores que se presenta en el Anexo 5, cuyas características principales se reseñan a continuación:

- Cuestionario autoadministrable y anónimo, disponible en línea en Internet.
- Conformado por 10 preguntas correspondientes a las variables clasificatorias, con opciones de respuesta:

Dicotómicas (2)

De opción múltiple que admite una sola respuesta(4)

De opción múltiple que admite más de una respuesta(4)

- 47 afirmaciones correspondientes a las variables en estudio, con opciones de respuesta basadas en escala Likert de 4 puntos:

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

- 1 pregunta correspondiente a una de las variables en estudio con opción múltiple de respuesta que admite más de una respuesta
- 1 pregunta abierta, correspondiente a una variable en estudio
- 3 preguntas cerradas con opción múltiple de respuesta
- Todas las preguntas e ítems son de respuesta obligatoria, a excepción de la pregunta abierta.

1.6.2. Cuestionario para madres y padres. Procedimiento de validación

En el caso del Cuestionario para madres y padres con hijos que presentan NEAE, éste fue elaborado sobre la base del Cuestionario para maestros y profesores. De allí que no se estimara necesario someter al instrumento al juicio de expertos y a una prueba piloto.

Efectivamente, con esta herramienta se buscaba que los padres consultados respondieran acerca de una serie de variables similares a las contestadas por los docentes, que luego permitiera proceder a su comparación. De esta forma, el Cuestionario para madres y padres de alumnos con NEAE, que se enseña en el Anexo 6, presenta las siguientes características:

- Cuestionario autoadministrable y anónimo, disponible en versión impresa y versión en línea.
- Conformado por 9 preguntas correspondientes a las variables clasificatorias, con opciones de respuesta:

Dicotómicas (3)

De opción múltiple que admite una sola respuesta(5)

De opción múltiple que admite más de una respuesta(1)

- 20 afirmaciones correspondientes a las variables en estudio, con opciones de respuesta basadas en una escala Likert de 4 puntos:
 - Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
- Todas las preguntas son de respuesta obligatoria.

1.6.3. Fiabilidad de los instrumentos

El análisis de fiabilidad ha permitido estudiar las propiedades de las escalas de medición como así también de los elementos que componen dichas escalas. El modelo que se utilizó para realizar dicho análisis ha sido el de Alfa de Cronbach, modelo éste que permite analizar la consistencia interna teniendo en cuenta la correlación inter-elementos promedio. De esta manera, se han obtenido los siguientes resultados:

Cuestionario para maestros y profesores: 0,7

Cuestionario para madres y padres: 0,8

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, puede observarse un valor algo inferior en el Cuestionario para maestros y profesores en comparación con el Cuestionario para madres y padres, aunque ambos valores indican una adecuada consistencia interna de los instrumentos.

1.7. Codificación de los datos recogidos

Con el objeto de proceder al análisis de los datos recogidos, se procedió oportunamente a codificar las respuestas obtenidas y a elaborar el correspondiente 'Libro de Códigos'. En el Anexo 8 se presenta el libro de códigos del Cuestionario para maestros y profesores mientras que en el Anexo 9 se presenta el libro de códigos del Cuestionario para madres y padres.

1.7.1. Tratamiento estadístico de los datos recogidos

Para llevar adelante el análisis estadístico de la información recogida se utilizó el paquete estadístico SPSS Statistics 21.

Al tratarse de dos muestras diferentes, se trabajó con dos bases de datos diferenciadas, una que correspondía a los maestros y profesores y la otra, correspondiente a los padres. Para cada una de las bases de datos, se utilizó la correspondiente codificación de las respuestas obtenidas, tal como se presenta en los Anexos 8 y 9.

En una primera etapa del análisis se procedió a caracterizar ambas muestras, la de docentes y la de padres, a través del estudio de las variables clasificatorias, para luego llevar adelante un análisis de mayor profundidad de cada una de las variables en estudio.

Posteriormente, se indagó acerca de las posibles diferencias significativas que pudieran existir en las variables en estudio, tomando en cuenta diferentes características del grupo de muestra (docentes y padres) para, hacia el final del análisis, proceder a comparar los resultados obtenidos en las variables que compartían tanto la muestra de docentes como la de padres.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1. Resultados de la información aportada por maestros y profesores

1.1. Caracterización de la muestra

La muestra está compuesta, como ha sido explicitado en el apartado 1.5.1. del Capítulo 1 perteneciente a la Segunda parte de esta memoria, por 532 casos, correspondientes a docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid que respondieron voluntaria y anónimamente al Cuestionario elaborado para tal fin.

De las respuestas recibidas, el 72,4% pertenecía a mujeres y el 27,6% a varones, tal como se ilustra en el Gráfico 1. Cabe señalar que los datos referidos coinciden prácticamente con las estadísticas aportadas por la Comunidad de Madrid, para el ciclo escolar 2013-2014, que señalan que, teniendo en cuenta la totalidad del cuerpo docente de esa Comunidad, el 74,5% son mujeres y el 25,5% hombres (Comunidad de Madrid, 2015).

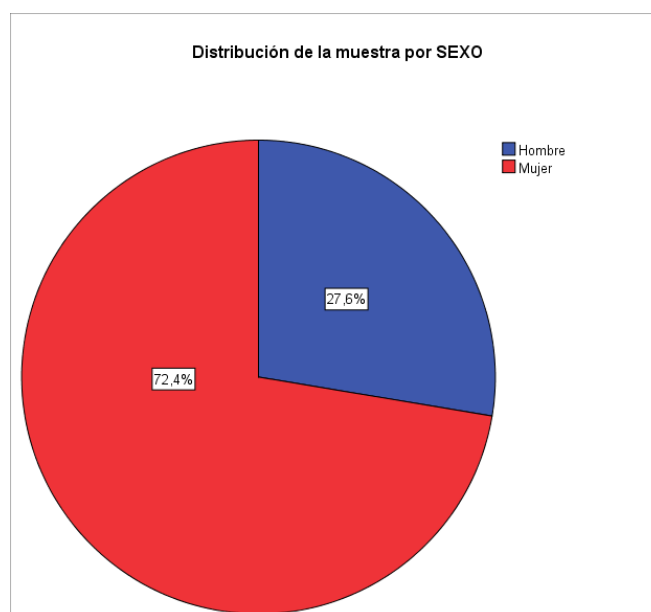


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo.

El 62,1% de los docentes se distribuye entre los 36 y 55 años de edad (Gráfico 2), lo cual permite inferir que se trata de un grupo de profesionales con una vasta experiencia profesional, información que se verá corroborada con la distribución de los años de ejercicio de la profesión (Gráfico 5).

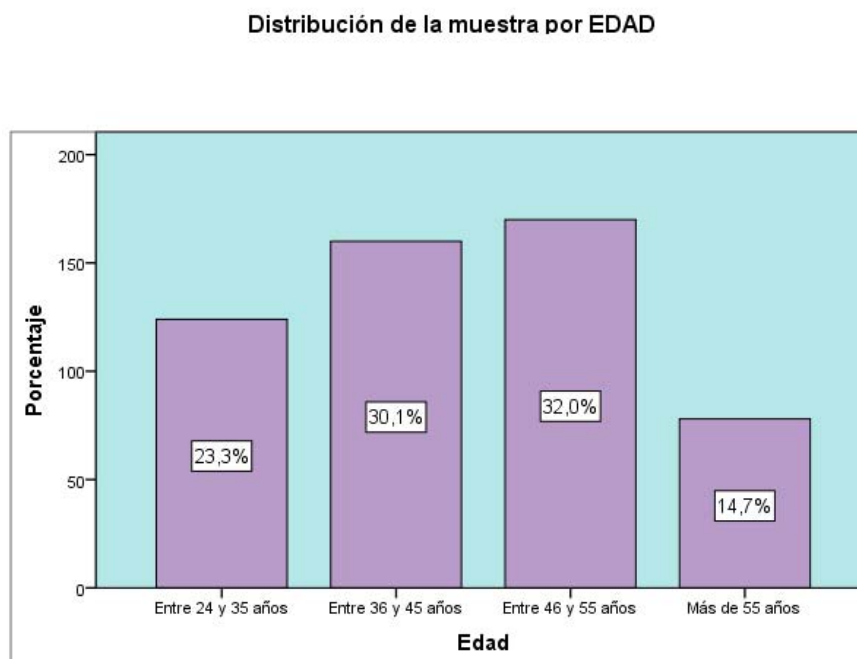


Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad.

En lo que refiere al puesto que ocupan los docentes en su centro, en el momento de ser consultados, se observa una mayoría de profesionales ejerciendo en la Escuela Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, seguidos por los que trabajan en la escolaridad primaria. Los resultados obtenidos se muestran a continuación: (Gráfico 3):

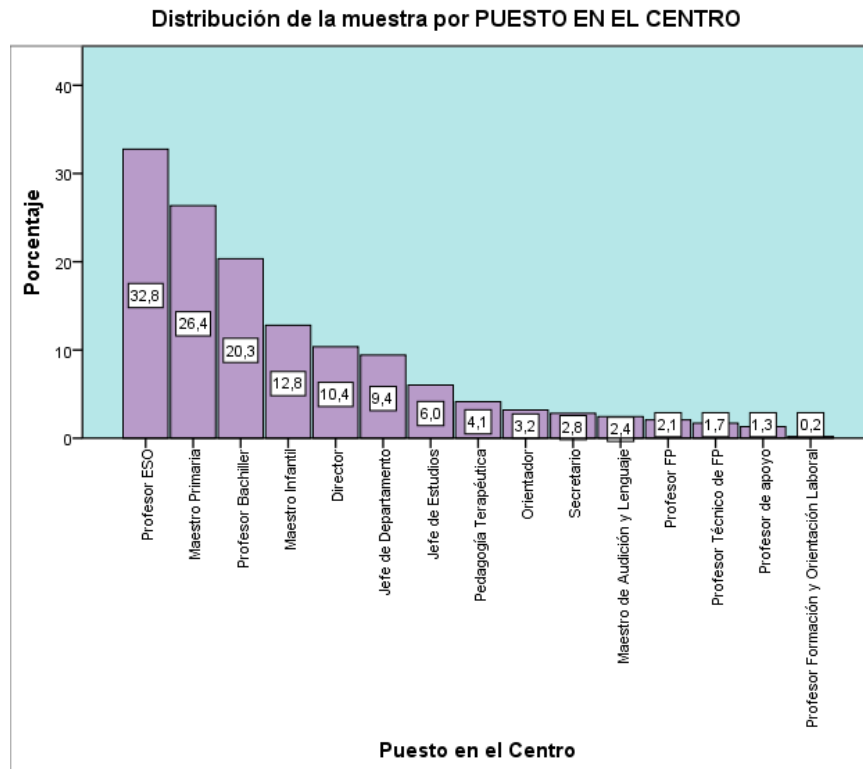


Gráfico 3. Distribución de la muestra por puesto en el centro.

Si agrupáramos los casos según la etapa educativa en la ejercen, obtendríamos el siguiente cuadro, en el que se confirma una prevalencia de respuestas de docentes provenientes de la E.S.O. y Bachillerato (Tabla 4):

Etapa	Porcentaje
Infantil	12,8%
Primaria	26,4%
ESO y Bachiller	53,1%
FP	4%

Tabla 4. Distribución de la muestra por etapa educativa.

Asimismo, cabe señalar también que el 19,2% de la muestra corresponde a docentes que cumplen funciones directivas en los centros, distribuido de la siguiente forma: *director/a*: 10,4%; *jefe de estudios*: 6% y *secretario/a*: 2,8% y que el 11% de la muestra, desarrolla funciones vinculadas con el Departamento de Orientación y el apoyo a las NEAE.

En cuanto a las titulaciones que poseen los docentes, se pudo conocer que, además de aquella titulación que le habilita para ejercer como tal, el 57,3% del total de la muestra, posee una o más de una titulación adicional, según la siguiente distribución: el 54,1% tiene la titulación de

CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica); el 25,6% cuenta con una *licenciatura en Pedagogía o Psicopedagogía*; el 9,2% ha obtenido el título de *Doctorado*; el 8,5% son *licenciados en Psicología* y en el mismo porcentaje, 8,5, cuentan con el *Máster Universitario de Formación del Profesorado en ESO, Bachiller y FP* y el 4,9% cuentan con un *grado en Logopedia* (Gráfico 4).

Cabe mencionar que el Máster Universitario de Formación del Profesorado en ESO, Bachiller y FP se implantó en el curso lectivo 2009-2010, siendo requisito necesario hasta ese momento haber aprobado el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para ejercer como profesor en la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP). Es por ello que en la muestra, la mayoría los docentes de secundaria cuentan aún con el CAP para ejercer como tales, y solo el 8,5% ha obtenido la titulación del Máster Universitario de Formación del Profesorado, cifra ésta que seguramente se verá aumentada con el paso de los años.

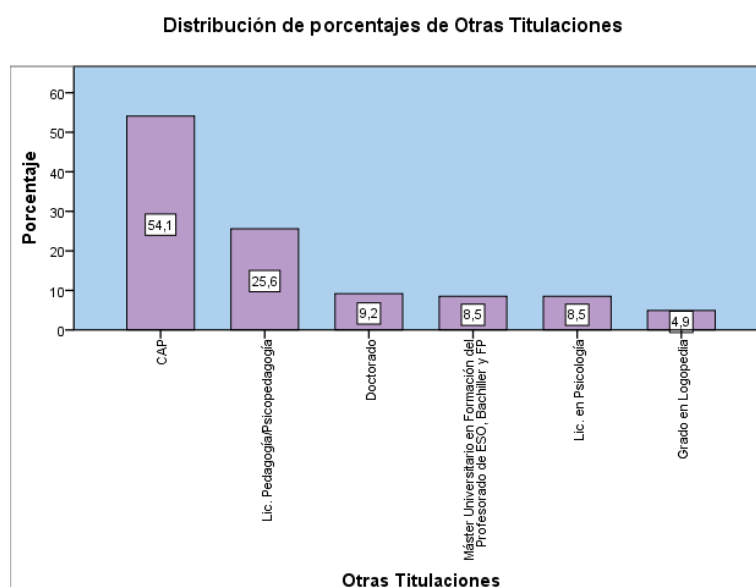


Gráfico 4. Distribución de porcentajes de posesión de otras titulaciones.

La muestra de maestros y profesores consultada se caracteriza también por contar con una sólida experiencia en el ejercicio de la profesión. Efectivamente, prácticamente la mitad de los docentes (49,3%) tienen más de 15 años de experiencia profesional, y dentro de este grupo, el 36,3% detenta una experiencia laboral de más de 20 años. Se ilustra la información en el Gráfico 5:

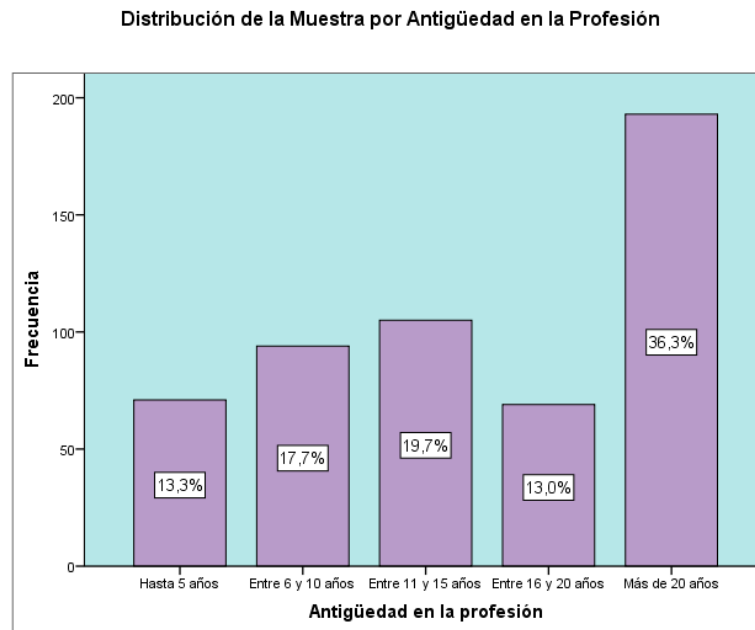


Gráfico 5. Distribución de la muestra por antigüedad en la profesión.

La Tabla 5 permite relacionar los datos provenientes de la edad de los integrantes de la muestra con los años de antigüedad en el ejercicio de la profesión docente y permite también confirmar que se trata de un grupo de profesionales con extensa experiencia en el ejercicio de la profesión, acorde con la edad que detentan.

		Antigüedad en la profesión					TOTAL
		Hasta 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	Más de 20 años	
Edad	Entre 24 y 35 años	11,8%	9,2%	2,3%	0,0%	0,0%	23,3%
	Entre 36 y 45 años	1,1%	6,6%	14,8%	6,6%	0,9%	30,1%
	Entre 46 y 55 años	0,4%	1,7%	2,4%	6,0%	21,4%	32,0%
	Más de 55 años	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%	13,9%	14,7%
	TOTAL	13,3%	17,7%	19,7%	13,0%	36,3%	100,0%

Tabla 5. Relación entre la edad y la antigüedad en la profesión.

En lo que refiere a la titularidad de los centros donde ejercen los docentes de la muestra, en gran mayoría corresponde a *centros públicos* (81,4%), seguido por un 14,3% que trabaja en *centros concertados* y un 4,3% que lo hace en *centros privados*. En cuanto al tamaño de dichos centros, el 45,7% de la muestra, corresponde a *centros medianos* (entre 301 y 650 alumnos), el 44,7% a *centros grandes* (más de 650 alumnos) y el 9,6% a *centros pequeños* (menos de 300 alumnos), tal como queda reflejado en el Gráfico 6 y en el Gráfico 7.

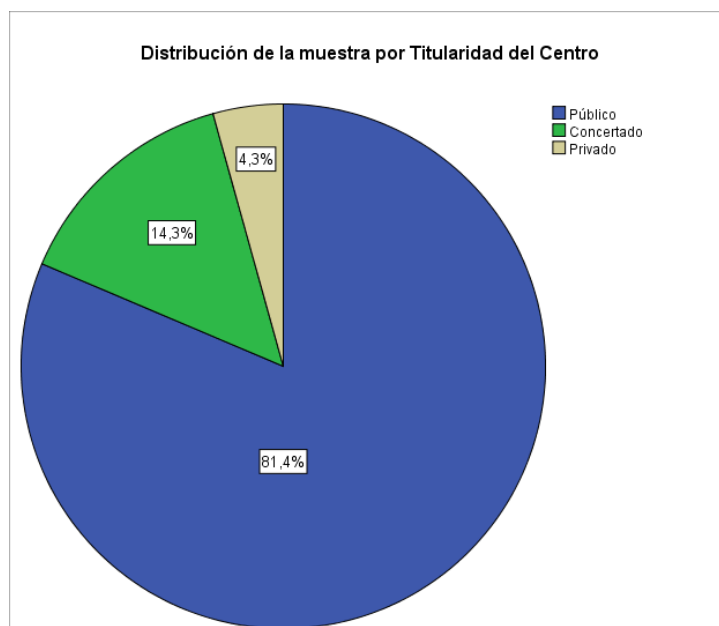


Gráfico 6. Titularidad de los centros.

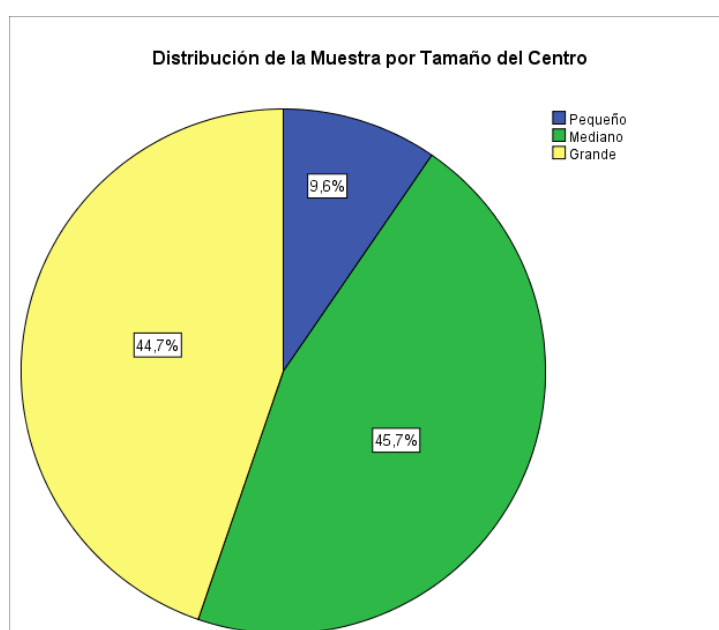


Gráfico 7. Tamaño de los centros.

También se les preguntó a los docentes si en sus respectivos centros había o habían habido alumnos que respondieran al perfil de necesidades específicas de apoyo educativo. En respuesta, los maestros y profesores informan que en su centro hay o ha habido alumnos con NEAE. Estos alumnos presentan o presentaban, mayoritariamente, dificultades de aprendizaje, pertenencia a minorías étnicas y/o a ambientes socioculturales desfavorecidos, desconocimiento del idioma y altas capacidades, lo que evidencia un ambiente escolar en el cual la diversidad está presente indefectiblemente en las aulas. A través del cuestionario, se les pidió a los maestros y profesores de la muestra que señalaran, entre varias opciones,

cuáles eran las necesidades específicas de apoyo educativo presentes en sus centros, siendo la información que a continuación se brinda, el resultado del registro del porcentaje de elecciones. Es conveniente recordar que los docentes podían elegir más de una de las opciones de respuesta disponible. Así, el 93,9% de los docentes reconoció que en su centro hay o ha habido alumnos con *dificultades de aprendizaje*; el 80% reconoce en su centro alumnos pertenecientes a *minorías étnicas y/o a ambientes socioculturales desfavorecidos*; el 73,6% de los docentes menciona *alumnos con desconocimiento del idioma* en su centro; el 65,4% menciona a alumnos con *altas capacidades* concurriendo a su centro; el 51,3% reconoce en su centro a alumnos con *deficiencia mental*; el 37,6% menciona a alumnos con *deficiencia auditiva*; el 35,7% con *deficiencia motora* y el 34,6% con *deficiencia visual* mientras que el 8,6% de los maestros y profesores habla de la presencia de alumnos con *trastornos generalizados del desarrollo*³ en su centro escolar. Ilustra la información el Gráfico 8.

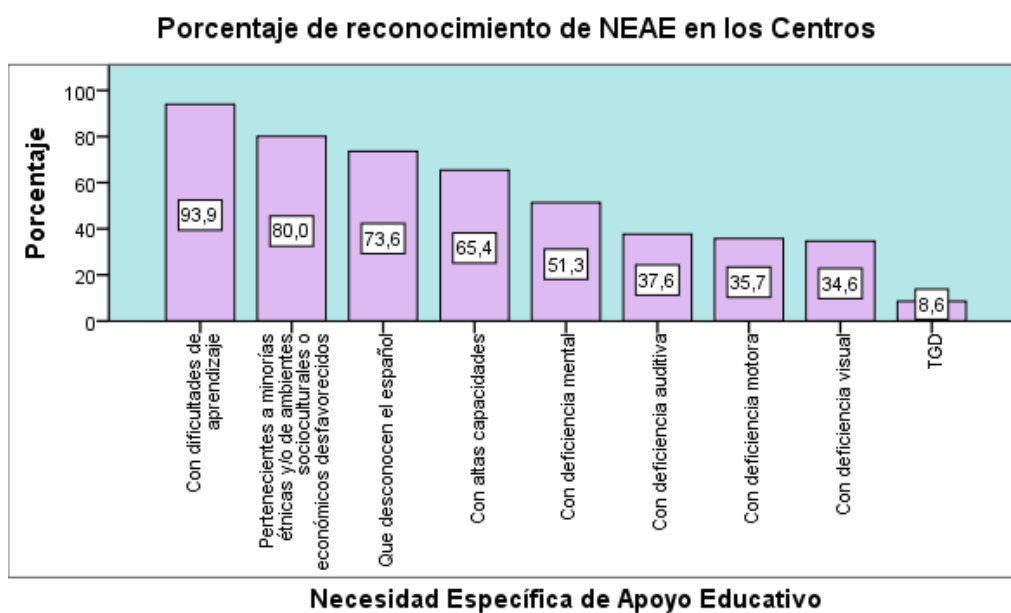


Gráfico 8. Porcentaje de reconocimiento de NEAE en los centros.

La información suministrada por los docentes ha permitido conocer además la frecuencia con la que las diferentes NEAE se presentan en los centros a los que pertenecen, habiendo

³ Se deja constancia de que si bien el DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) sustituye el término *Trastornos Generalizados del Desarrollo* (TGD) por el de Trastornos del Espectro Autista (TEA), se decidió mantener la terminología de TGD en los cuestionarios ya que es la que se encuentra actualmente en uso por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como así también por la Comunidad de Madrid al tiempo que se considera la denominación más conocida por los profesionales de la educación.

arrojado los siguientes resultados: un 19,5% de NEAE corresponde a alumnos con *dificultades de aprendizaje*; un 16,6% a alumnos que pertenecen a *minorías étnicas o a entornos socioeconómicos desfavorecidos*; un 15,3% *desconocen el idioma*; un 13,6% presenta *altas capacidades*; un 10,7% presentan *deficiencia mental*; un 7,8% tienen *deficiencia auditiva*, un 7,4% *deficiencia motora* y un 7,2% *deficiencia visual*. Finalmente, el 1,8% de las NEAE se corresponde con *trastornos generales del desarrollo* (Gráfico 9):

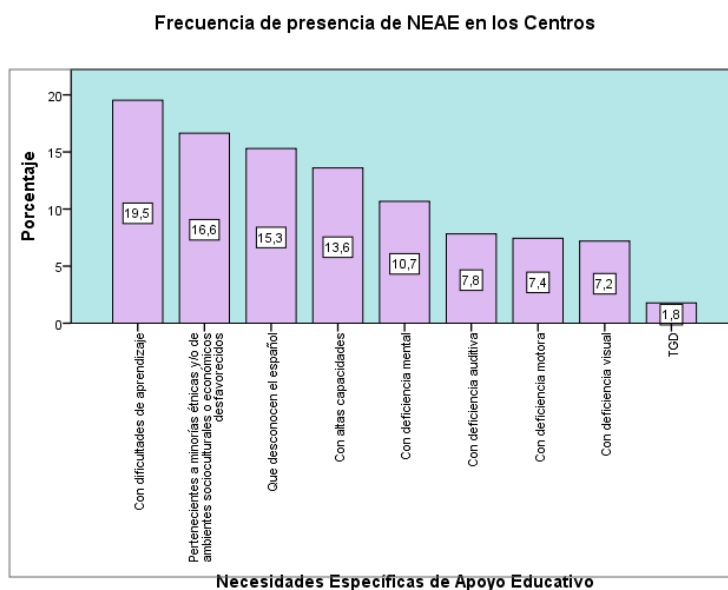


Gráfico 9. Frecuencia de NEAE en el centro.

Asimismo, la Tabla 6 nos permite conocer de qué manera están distribuidos los diferentes casos de NEAE, según la titularidad de los centros. Como era de esperar, la gran mayoría de los mismos se concentra en los centros públicos, manifestando una amplia diferencia, en lo que a distribución refiere, respecto de los centros concertados y privados. Sin embargo, pueden detectarse ciertas particularidades que merecen ser mencionadas: en los centros públicos parecen concentrarse la mayoría de los casos de deficiencia mental, de minorías étnicas, de desconocimiento del idioma español y de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Asimismo, en la escuela privada no se registran casos de deficiencia mental ni de TEA. Los centros concertados acogen, con mayor frecuencia, alumnos con algún tipo de deficiencia motora seguidos por alumnos con deficiencia auditiva. Es de resaltar también que, independientemente de la frecuencia, se registra la presencia de todas las NEAE en estos centros. Finalmente, la deficiencia auditiva y las altas capacidades figuran entre las NEAE con mayor presencia en los centros privados.

	Público	Concertado	Privado	TOTAL
Altas Capacidades	77,3%	16,3%	6,4%	100%
Desconocimiento idioma	85,8%	12,4%	1,8%	100%
Minoría étnica o ambiente socioeconómico desfavorecido	88,3%	10,5%	1,2%	100%
Deficiencia motora	73,9%	21,3%	4,8%	100%
Deficiencia auditiva	76,7%	16,7%	6,6%	100%
Deficiencia visual	83,5%	11,0%	5,5%	100%
Deficiencia mental	90,0%	10,0%	0,0%	100%
Dificultades de aprendizaje	81,2%	14,8%	4,0%	100%
TGD	84,4%	15,6%	0,0%	100%

Tabla 6. Distribución de la presencia de NEAE en los centros según su titularidad.

Los maestros y profesores respondieron también si tienen o han tenido alumnos con NEAE en sus clases, a lo que el 93,4% respondió afirmativamente mientras que el 6,6% restante contestó no haber tenido experiencia con alumnos con NEAE en sus clases (Gráfico 10).

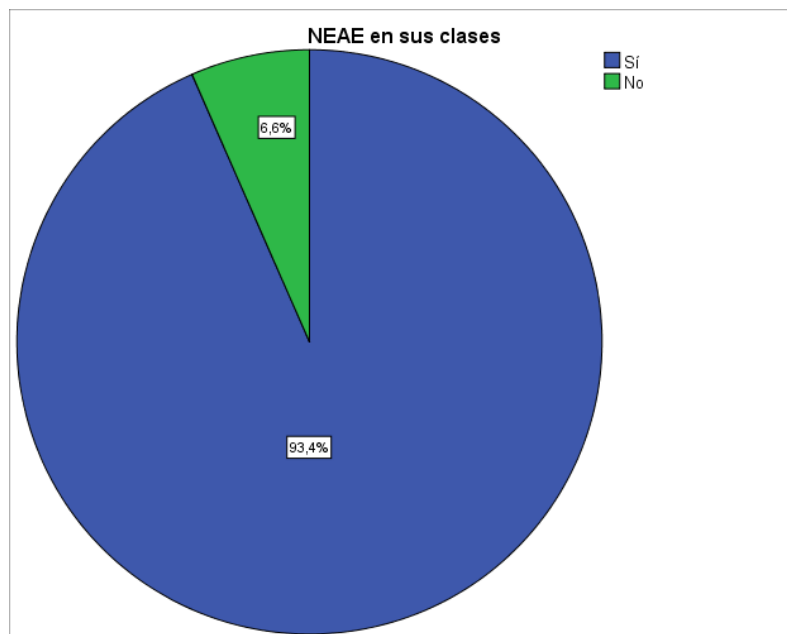


Gráfico 10. Experiencia con alumnos con NEAE en sus clases.

Dentro del grupo de docentes con experiencia con alumnos con NEAE en sus clases, refieren a través de sus respuestas, que el 79,8% de estos docentes tiene experiencia con alumnos *con problemas de aprendizaje*, el 51,4% con alumnos pertenecientes a *minorías étnicas o con problemática social*; el 46,6% ha tenido experiencia con alumnos con *discapacidad intelectual*; el 35,3% con alumnos con *trastornos generales del desarrollo*; el 31,7% con estudiantes que *desconocen el idioma*; el 20,6% con alumnos de *altas capacidades*; el 20% con alumnos que presentan algún tipo de *deficiencia sensorial* y, finalmente, el 12,9% manifiesta experiencia con alumnos que presentan *deficiencia motora* (Gráfico 11).

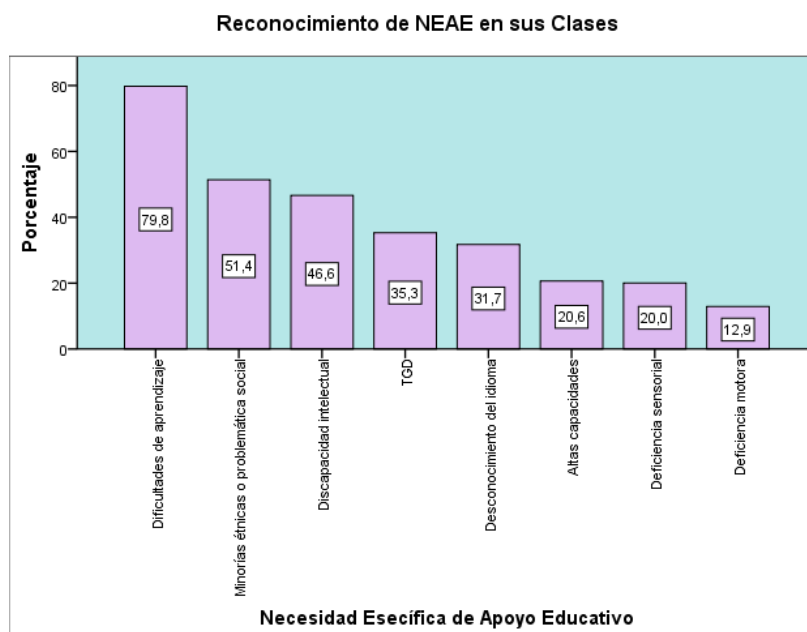


Gráfico 11. Porcentaje de reconocimiento de NEAE en sus clases.

Asimismo, indicaron qué tipo de necesidad presentaban dichos alumnos, habiendo respondido lo siguiente: un 26,7% presentaba dificultades de aprendizaje; un 17,2% pertenecía a minorías étnicas o con problemáticas sociales; un 15,6% presentaba discapacidad intelectual; un 11,8% presentaba trastornos generales del desarrollo; un 10,6% desconocían el idioma, un 6,9% tenía altas capacidades; un 6,7% presentaba algún tipo de deficiencia sensorial y finalmente un 4,3% presentaba alguna deficiencia motora (Gráfico 12):

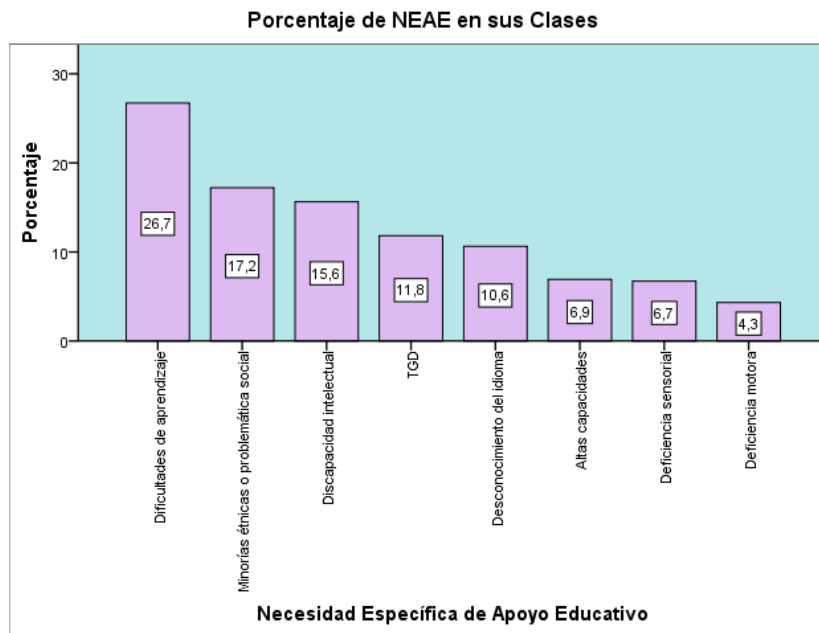


Gráfico 12. Frecuencia de alumnos con NEAE en sus clases.

Si se comparan las respuestas obtenidas entre las frecuencias de las necesidades específicas de apoyo educativo presentes en los centros y en sus clases, se obtiene la siguiente información:

- Los docentes reconocen que tanto en el centro como en sus clases las *dificultades de aprendizaje* y la presencia de alumnos pertenecientes a *minorías étnicas y/o a ambientes socioeconómicos desfavorecidos* son las NEAE más frecuentes.
- La presencia de alumnos que desconocen el idioma español parece ser más frecuente en el centro que en sus clases.
- El porcentaje de presencia de alumnos con trastornos generales del desarrollo en el centro es de 1,8% mientras que el porcentaje de presencia de alumnos con TGD en las clases es del 11,8%. Entendemos que esta diferencia puede deberse al modo en que se presentaron las preguntas en el Cuestionario. En efecto, en la pregunta “VP09. Indique si en su Centro hay o ha habido alumnos que respondan a los siguientes perfiles:” no figuraba la opción TGD como tal, y las respuestas indicando este tipo de NEE fueron señaladas en la opción “Otro”. En cambio, en la pregunta “VP010a: Indique el tipo de NEE más frecuente que presenta o presentaba su alumnado en sus clases:”

figuraba la opción de respuesta: “4. TGD (autismo, asperger, etc.)”. De allí la diferencia de frecuencia en las respuestas obtenidas.

Con carácter informativo, resulta también de interés conocer los datos estadísticos correspondientes a la Comunidad de Madrid relacionados con el alumnado que presenta NEAE, suministrados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ministerio de Educación, 2015) para el ciclo lectivo 2013-2014. Dicho alumnado se clasifica en las siguientes categorías:

- *Alumnado que presente necesidades educativas especiales:* es aquel valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa y que, a su vez, contiene las siguientes sub-categorías:
 - Discapacidad auditiva
 - Discapacidad motora
 - Discapacidad intelectual
 - Discapacidad visual
 - Trastornos generalizados del desarrollo
 - Trastornos graves de conducta/personalidad
 - Plurideficiencia
- *Alumnado con altas capacidades intelectuales.*
- *Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español:* alumnado que procede de otros países y que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones:
 - Está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad.
 - Recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
- *Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:* conformada por las siguientes sub-categorías:
 - Retraso madurativo.
 - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.

- Trastornos del aprendizaje.
- Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción.
- Alumnado en situación de desventaja socio-educativa.

Teniendo en cuenta la clasificación anterior, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, informa que en la Comunidad de Madrid, para el curso 2013-2014, el 3,5% del total del alumnado matriculado en el sistema escolar, presentaba NEAE, distribuidos de la siguiente forma (Tabla 7):

Tipo de N.E.A.E.	Porcentaje del Total	
	Integrado	Educación Especial
Necesidades Educativas Especiales	1,6%	0,4%
Altas Capacidades	0,1%	
Incorporación tardía al Sistema Educativo	0,1%	
Otras Categorías N.E.A.E.	1,3%	

Tabla 7. Porcentaje de alumnado con N.E.A.E. Comunidad de Madrid. Ciclo 2013-2014.

Los datos obtenidos de la presencia de NEAE en las clases, surgidos a partir de las respuestas brindadas por maestros y profesores son una estimación a partir de la propia experiencia de los docentes y no un recuento estadístico como surge de la información suministrada por el organismo oficial, de modo que no resulta viable hacer comparaciones entre ambas informaciones. Sin embargo, vale la pena destacar que los maestros y profesores – a partir de sus respuestas- reconocen estar en contacto con mayor cantidad de alumnos pertenecientes a “Otras Categorías de N.E.A.E.”(54,5%) que con alumnos que presentan “Necesidades Educativas Específicas” (38,4%).

Para finalizar con la descripción de las características de la muestra y, a modo de síntesis, cabe decir que se trata entonces de un conjunto de 532 maestros y profesores, compuesto por mayoría de mujeres (72,4%), en edades comprendidas entre los 36 y 55 años (62,1%), ejerciendo en la E.S.O., Bachillerato y FP la mayoría de ellos (57,1%), pero también en Educación Infantil (12,8%) y Primaria (26,4%). El 19,2% de ellos cumple funciones directivas en su centro y el 11% desarrolla tareas vinculadas al Departamento de Orientación.

Cuentan además con una amplia experiencia en el ejercicio de su profesión. En efecto, el 69% tiene entre 11 y 20 años de experiencia profesional. La gran mayoría trabaja en centros públicos (81,4%), distribuidos casi a partes iguales entre establecimientos educativos medianos –de entre 300 y 650 alumnos- y grandes –más de 650 alumnos-, (45,7% y 44,7% respectivamente).

Finalmente, el 93,4% de los docentes tiene o ha tenido en sus clases alumnos que presentan NEAE.

1.2. Análisis descriptivo de las variables

1.2.1. Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva, desde el discurso explícito

Los docentes de la muestra respondieron en qué medida estaban de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva, desde el discurso explícito, habiendo arrojado el siguiente resultado (Tabla 8):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC01	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.	3,89	,396	1	4
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	3,09	,781	1	4
VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.	3,78	,478	1	4
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	3,57	,602	1	4
VC05R*	Yo estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	3,12	,918	1	4
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	2,14	,925	1	4
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica	3,15	,746	1	4
PROMEDIO		3,25			

*Originalmente, en el Cuestionario para maestros y profesores, esta variable se presentaba con la siguiente redacción: “Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la inclusión”. Se procedió luego a recodificarla y expresarla en sentido positivo, como se presenta en la Tabla 8 para homogeneizar los resultados y así favorecer el análisis de los mismos.

Tabla 8. Análisis descriptivo de la dimensión “Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva desde el discurso explícito”.

El análisis de las respuestas obtenidas permite señalar que la muestra de maestros y profesores presenta un alto grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva, desde su discurso explícito, habiendo obtenido un valor promedio de medias de las variables de 3,25.

En efecto, ideas como que “la diversidad forma parte de la naturaleza humana” y que “la escuela debe dar respuestas educativas a las necesidades de todo su alumnado” presentan

una media en las respuestas rozando casi el máximo valor, 4: “Totalmente de acuerdo”, (3,89 y 3,78 respectivamente). Las dos variables antes mencionadas (VC01 y VC03) conjuntamente con las variables VC02, VC04 y VC06 forman parte, en éste análisis, del indicador definido como “Concepción de inclusión”, cuyo promedio de media se ubica en un valor de 3,58. (Tabla 9).

			\bar{X}
Concepción de Inclusión	VC01	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.	3,89
	VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	3,09
	VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.	3,78
	VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	3,57
	PROMEDIO		3,58

Tabla 9. Descripción y valores de media del indicador “Concepción de inclusión”.

La variable VC05 conforma el indicador “Percepción de los beneficios de la inclusión” cuya media alcanzó un valor de 3,12. Las variables VC06 y VC07 forman el indicador “Percepción de viabilidad de la escuela inclusiva”, presentando un valor de media de 3,00. Para obtener el promedio de este indicador se procedió a recodificar la variable VC06 cuyo sentido presentaba una connotación negativa (Tabla 10).

			\bar{X}
Percepción de viabilidad de la escuela inclusiva.	VC06R*	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	2,85
	VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica	3,15
	PROMEDIO		3,00

*Se procedió a recodificar la VC06, con el fin de facilitar el análisis en esta instancia, ya que expresaba un sentido con connotación negativa.

Tabla 10. Descripción y valores de media del indicador “Percepción de viabilidad de la escuela inclusiva”.

Cabe entonces señalar que los docentes que conforman la muestra, están convencidos de los beneficios que aporta la escuela inclusiva y de que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.

1.2.2. Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva y su puesta en práctica

Maestros y profesores respondieron describiendo su práctica en el día a día en las aulas, cómo perciben esta práctica y cómo la valoran, habiéndose obtenido los siguientes resultados (Tabla 11):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,24	,606	1	4
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,30	,681	1	4
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	3,12	,776	1	4
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,07	,899	1	4
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula , para atender a los alumnos con NEE.	2,66	1,05	1	4
VC013R*	La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas ha modificado mis prácticas como docente.	2,91	,883	1	4
VC014	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	3,16	,774	1	4
VC015	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	2,77	,941	1	4
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	2,97	,849	1	4

*Originalmente, en el Cuestionario para maestros y profesores, esta variable se presentaba con la siguiente redacción: "La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas no ha modificado mis prácticas como docente". Se procedió luego a recodificarla y expresarla en sentido positivo, como se presenta en la Tabla 11 para homogeneizar los resultados y así favorecer el análisis de los mismos.

Tabla 11. Grado de acuerdo con las premisas de la educación inclusiva y su puesta en práctica

Las variables VC09, 010, 011, 012 y 013 conforman el indicador "Descripción de su práctica" (Tabla 12):

			\bar{X}
Descripción de su práctica	VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,30
	VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	3,12
	VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,07
	VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula , para atender a los alumnos con NEE.	2,66

		\bar{X}
	VC013R La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas ha modificado mis prácticas como docente.	2,91
	PROMEDIO	3,01

Tabla 12. Descripción y valores de media del indicador "Descripción de su práctica".

La variable VC08 corresponde al indicador "Autopercepción de la práctica", presentando, como se dijo, una media de 3,24.

Las variables VC014, 015 y 016 forman parte del indicador "Valoración de la práctica" (Tabla 13):

		\bar{X}
Valoración de la práctica	VC014 Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	3,16
	VC015 Cumpro mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	2,77
	VC016 Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	2,97
	PROMEDIO	2,96

Tabla 13. Descripción y valores de media del indicador "Valoración de la práctica".

Es interesante tener en cuenta al analizar esta dimensión que los docentes han hablado aquí de su práctica, del día a día del trabajo en las aulas con alumnos con NEAE y con alumnos sin tales necesidades. Desde esta perspectiva, habiéndose posicionado en la dimensión anterior como ampliamente a favor de las políticas inclusivas, en esta dimensión especifican cómo las ponen en práctica y cómo las valoran.

Los maestros y profesores reconocen su trabajo dentro del aula como favorecedor de la inclusión y reconocen también que la presencia de alumnos con NEAE en sus clases ha modificado sus prácticas como docente. Dicho de otro modo, no se trabaja del mismo modo en el aula si hay alumnos con NEAE que si no los hay. Las prácticas que realizan para favorecer la inclusión son – en su mayoría- las siguientes: realizar adaptaciones curriculares ($\bar{X} = 3,30$), hacer agrupamientos flexibles ($\bar{X} = 3,12$) y recurrir al apoyo de personal docente externo fuera ($\bar{X} = 3,07$) y dentro ($\bar{X} = 2,66$) del aula para atender a los alumnos con NEAE. Para mayor ilustración, se agrega la información sobre la frecuencia de respuestas de los docentes a cada una de estas variables (Tabla 14):

		De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	90%	10%	
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	82,6%	17,4%	
VC011	Recurro al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	78,6%	21,4%	
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula , para atender a los alumnos con NEE.	59%	41%	

Tabla 14. Porcentaje de respuestas sobre prácticas inclusivas.

Como se observa, una gran mayoría de docentes pone en práctica, según refieren, las actividades inclusivas antes mencionadas. Sin embargo, es de destacar que cuando se trata de recurrir al apoyo de personal docente externo para colaborar con la atención de los alumnos con NEAE, es mayor la tendencia a hacerlo fuera del aula que dentro de la misma. De alguna manera podemos decir que los alumnos con NEAE siguen saliendo del aula común para recibir apoyo en otra aula especial con mayor frecuencia que la deseada.

A posteriori, puestos a valorar su práctica docente inclusiva, los maestros y profesores reconocen que trabajar con un alumno con NEAE les representa un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos ($\bar{X} = 3,16$) y que el trabajo con ellos es una dificultad añadida para el docente. Asimismo, admiten que cumplen mejor sus objetivos pedagógicos si el grupo de trabajo en clase es homogéneo ($\bar{X} = 2,77$). Presentamos a continuación la frecuencia de respuestas para cada una de estas variables (Tabla 15):

		De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC014	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	83,3%	16,7%
VC015	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	64,1%	35,9%
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	75,9%	24,1%

Tabla 15. Porcentaje de respuestas sobre valoración de la práctica inclusiva.

Frente a esta información, puede resultar interesante pensar en el grado de carga negativa que, en la percepción de los docentes, conlleva el trabajo con alumnos con NEAE: les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos, es una dificultad más que se les agrega a su tarea y, además, parece ser que contar con estos alumnos en sus clases pone ciertas trabas al cumplimiento de sus objetivos pedagógicos. En efecto, un 64,1% de la muestra piensa que alcanza mejor dichos objetivos si está al frente de un grupo de trabajo homogéneo.

Cabe también tener en cuenta que en la dimensión anterior, en la variable VC02, con una media de 3,09, los maestros y profesores afirmaron que la heterogeneidad en el aula favorece la calidad del aprendizaje de todos los alumnos. Si comparamos esta respuesta con la otra en la que afirman que cumplen mejor sus objetivos pedagógicos si el grupo en el aula es homogéneo, nos encontramos con cierta contradicción que nos llevaría a hacernos las siguientes preguntas: ¿los objetivos pedagógicos que se les pide cumplir a los docentes no tienen en cuenta la diversidad?; ¿dichos objetivos están pensados para una clase “homogénea”?; ¿la diversidad en las aulas es positiva para el alumno pero implica una carga negativa para el docente?

1.2.3. Relación entre las opiniones docentes referidas a la atención a la diversidad y la Teoría del Déficit

Era de interés también conocer si los docentes poseen creencias y opiniones referidas a la atención a la diversidad que responden a la Teoría del Déficit, por lo que se les preguntó sobre su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, que a continuación se presentan (Tabla 16):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC018	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	2,90	,848	1	4
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,94	,828	1	4
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,05	,885	1	4

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	1,82	,885	1	4
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	2,20	,857	1	4
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,12	,913	1	4
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,68	,827	1	4
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,78	,907	1	4

Tabla 16. Relación entre las opiniones de los docentes sobre la atención a la diversidad y la Teoría del Déficit.

La totalidad de las variables antes mencionadas forman parte del indicador “Creencia que responde a la Teoría del Déficit”, cuyo promedio de valores de media se posiciona en: 2,18, tal como se ilustra a continuación (Tabla 17):

		\bar{X}
Creencia que corresponde a la Teoría del Déficit	VC018 Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	2,90
	VC019 Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,94
	VC020 El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,05
	VC021 Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	1,82
	VC022 El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	2,20
	VC023 Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,12
	VC024 A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,68
	VC025 La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,78
	PROMEDIO	2,18

Tabla 17. Descripción y valores de media del indicador “Creencia que responde a la Teoría del Déficit”.

A partir de los valores obtenidos, se puede señalar, en términos generales, que las creencias de los docentes de la muestra no responden a la Teoría del Déficit. Aun así, es interesante analizar los diferentes valores de las medias de respuesta y también las frecuencias de dichas respuestas, ya que presentan ciertos matices válidos para el análisis.

Los docentes de la muestra están en gran mayoría en desacuerdo con que muy pocos alumnos con NEE estén en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria ($\bar{X} = 1,94$) como así también con que hacer grupos por el nivel intelectual de los alumnos sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen ($\bar{X} = 1,82$).

Cuando consultamos sobre si el alumno con NEAE trabajaría mejor en un aula especial que en el aula ordinaria ($\bar{X} = 2,05$); si hay que aceptar que dichos alumnos no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños ($\bar{X} = 2,12$) y que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad ($\bar{X} = 2,20$), la mayoría de los docentes sigue estando en desacuerdo con dichas afirmaciones, aunque en diferente medida. Consultar las frecuencias de respuestas para estas variables, ayuda a visualizar mejor las variaciones en las respuestas (Tabla 18):

		De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	21,6%	78,4%
VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	17,7%	82,3%
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	25%	75%
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	33,5%	66,5%
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	32,3%	67,7%

Tabla 18. Porcentaje de respuestas sobre prácticas que responden a la Teoría del Déficit.

Como se indicó anteriormente, teniendo en cuenta que la mayoría está en desacuerdo con las afirmaciones planteadas, es importante señalar que entre el 25% y el 33,5% de los

docentes – esto es, prácticamente, 3 de cada 10- considera viables y favorecedoras algunas prácticas vinculadas a la Teoría del Déficit, como por ejemplo: que es mejor que los alumnos con NEAE estén en aulas especiales, que la responsabilidad de los mismos es del Departamento de Orientación del centro o que estos niños no van a tener, en el futuro, las mismas posibilidades que el resto de los niños, opiniones que se posicionarían más afines a la concepción de integración educativa que a la de inclusión.

Por otra parte, la mayoría de los maestros y profesores están de acuerdo con que los especialistas en Educación Especial son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEAE ($\bar{X} = 2,90$) y, sin embargo, frente a la afirmación “A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea” se pronuncian claramente en desacuerdo ($\bar{X} = 1,68$). Dicha realidad invita a pensar que los docentes asumen como propia la tarea de atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos y que no consideran que sea responsabilidad de otros actores educativos. Pero, al mismo tiempo, creen que los especialistas en la materia son los más adecuados para educar a los alumnos con NEAE, de lo que puede deducirse que los docentes se perciben a sí mismos como profesionales que no están especializados en la materia, son responsables del tema, forma parte de sus obligaciones, pero no cuentan con la formación necesaria para responder adecuadamente a esas demandas.

Queda por señalar que también en su mayoría, (62,4%), los maestros y profesores consideran que la escuela actual está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.

1.2.4. Percepción de las políticas de atención a la diversidad como realidad impuesta

Se buscó también conocer si los docentes vivían las políticas de atención a la diversidad como una realidad impuesta por las autoridades en materia educativa y por la legislación vigente.

A continuación, los resultados obtenidos (Tabla 19):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC026	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas.	3,31	,846	1	4
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	2,06	,941	1	4

Tabla 19. Percepción de las políticas de atención a la diversidad como realidad impuesta.

Los docentes de la muestra no viven como una imposición el hecho de trabajar con alumnos con NEAE en sus aulas ($\bar{X}=2,06$), información que coincide con la que aportaran en la dimensión anterior, respecto a que consideran que atender las NEAE de los alumnos forma parte de su tarea.

Sin embargo, sí consideran, en una gran mayoría ($\bar{X}=3,31$), que las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas. De manera que se puede intuir que se trata de una realidad –la atención de las NEAE de los alumnos- sobre la que los docentes tienen plena responsabilidad pero en la que no participan en las decisiones que se toman sobre la misma.

1.2.5. Relación entre la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa y el tipo de necesidad específica de apoyo educativo del alumno

Se buscaba conocer si la actitud que asumen los maestros y profesores frente a la educación inclusiva está relacionada con el tipo de necesidad específica de apoyo educativo que presenta el alumno y si los docentes prefieren trabajar con alguna N.E.A.E. en especial (Tabla 20 y Gráfico 13):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	2,33	,918	1	4
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,45	,937	1	4

Tabla 20. Percepción de las políticas de atención a la diversidad como realidad impuesta.

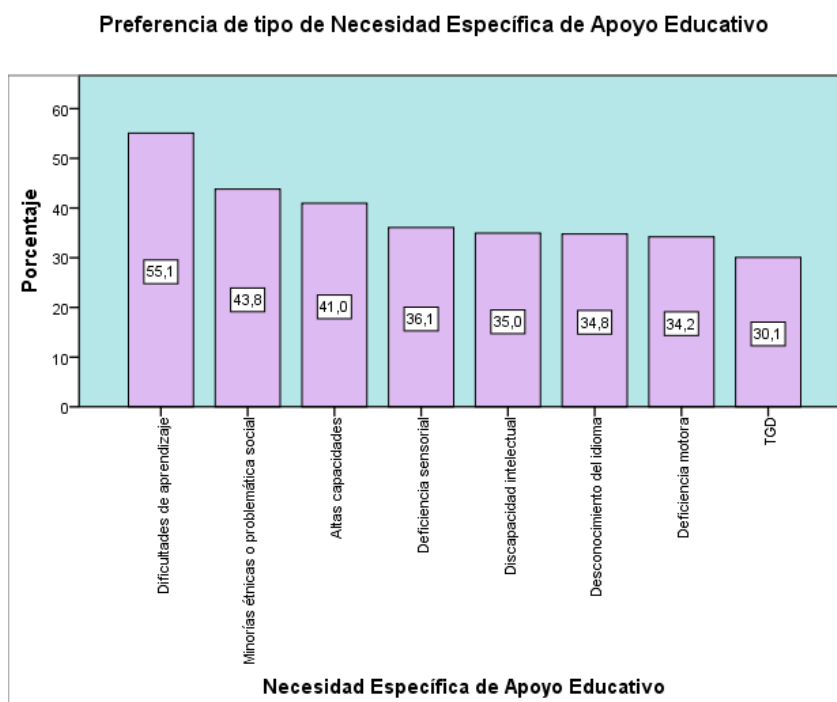


Gráfico 13. Preferencia de los docentes hacia las NEAE.

Frente a estas premisas y con los valores de media antes señalados, nos encontramos ante una ajustada mayoría de maestros y profesores (53,2%) que no manifiesta preferencia por los alumnos sin NEAE respecto de aquellos alumnos con NEAE. Sin embargo, el 46,8% del grupo reconoce que preferiría trabajar con alumnos sin NEAE. En similares proporciones, un 43,2% de la muestra dice que hay alumnos con NEAE con los que trabaja bien pero que hay otros con los que preferiría no trabajar, frente al 56,8% que se manifiesta en desacuerdo con esa afirmación.

Así, frente a la posibilidad de señalar el tipo de NEAE con la que los maestros y profesores prefieren trabajar, las dificultades de aprendizaje, con un 55,1% de las elecciones, es la más señalada. Le siguen los alumnos con alguna problemática social o pertenecientes a minorías étnicas con el 43,8% de elecciones y los alumnos con altas capacidades (41%). Las deficiencias sensoriales presentan el 36,1% de las elecciones, la discapacidad intelectual el 35%, el desconocimiento del idioma un 34,8% y la discapacidad motora un 34,2%. Finalmente, los trastornos generales del desarrollo presentan una elección del 30,1%.

De lo señalado anteriormente, puede inferirse que las elecciones que los docentes realizaron están seguramente vinculadas con el nivel de dificultad que les representan las diferentes NEAE y en esta línea, la necesidad específica más elegida ha sido la de “dificultad de

aprendizaje” frente a la menos elegida, “trastornos generales del desarrollo”. También puede pensarse que, desde el punto de vista de los conocimientos y recursos que los docentes disponen para trabajar con estos alumnos, éstos se sienten más preparados para abordar los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje, problemáticas sociales y/o de minorías étnicas o altas capacidades frente a las complejidades que plantean las discapacidades sensoriales y motora, la discapacidad intelectual, el desconocimiento del idioma o los trastornos generales del desarrollo.

1.2.6. Expectativas de los docentes frente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Se consultó a la muestra de docentes respecto a sus expectativas de aprendizaje y progreso de los alumnos con NEAE con los que trabajan, habiéndose obtenido los siguientes datos (Tabla 21):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,30	,867	1	4
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	2,36	,876	1	4

Tabla 21. Expectativas de los docentes frente a los alumnos con NEAE.

Cabe indicar en esta dimensión, que la mayoría de los docentes de la muestra están en desacuerdo con estas premisas. En este sentido, no creen que los niños con NEAE vayan a conseguir menor rendimiento que el resto de los niños (62%) ni que los docentes dediquen menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto del alumnado (59,4%).

Aun así, no deja de ser necesario señalar que los valores obtenidos no son todo lo contundentes que cabría esperar frente a las premisas presentadas. Efectivamente, el 40,6% de los docentes considera que se les dedica menos tiempo a los alumnos con NEAE y el 38% cree que estos alumnos rendirán menos que sus compañeros.

1.2.7. Relación entre la formación docente en materia de atención a la diversidad y su actitud hacia la inclusión educativa

Resulta de interés conocer si, a la luz de las opiniones de los maestros y profesores, existe relación entre la formación recibida en materia de atención a la diversidad en las aulas y su actitud frente a la escuela inclusiva. La información obtenida es la siguiente (Tabla 22):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	3,16	,833	1	4
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	3,05	,797	1	4
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,43	,829	1	4
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	2,00	,702	1	4
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,15	,758	1	4

Tabla 22. Relación entre la formación docente y su actitud hacia la educación inclusiva.

Las variables VC031, VC032 y VC035 forman parte del indicador “Creencia sobre la relación Formación/Actitud hacia la diversidad”, y analizadas conjuntamente, presentan estos resultados (Tabla 23):

		\bar{X}
Creencia sobre la relación Formación/Actitud hacia la diversidad	VC031	3,16
	VC032	3,05
	VC035	3,15
	PROMEDIO	3,12

Tabla 23. Descripción y valores de media del indicador “Creencia sobre la relación Formación/Actitud hacia la diversidad”.

Las variables VC033 y VC034 conforman el indicador “Percepción de la formación docente en prácticas inclusivas” (Tabla 24):

			\bar{X}
Percepción de la formación docente en prácticas inclusivas	VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,43
	VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	2,00
	PROMEDIO		2,21

Tabla 24. Descripción y valores de media del indicador “Percepción de la formación docente en prácticas inclusivas”.

Los maestros y profesores creen firmemente que si recibieran más formación, mejoraría su actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEAE en el aula ordinaria. Efectivamente, con una media de 3,16, el 80,7% de la muestra considera que a mayor formación mejora la actitud hacia la inclusión de alumnos con NEAE en las aulas.

En una línea similar, el 77,4% de los docentes consultados ($\bar{X} = 3,05$), entiende que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación del docente pero, al mismo tiempo, el 82,8% ($\bar{X} = 3,15$), considera que el éxito en la inclusión depende también de la actitud del docente. En este sentido, la muestra adjudica el mismo valor a la actitud que a la formación del docente para alcanzar el éxito en la inclusión escolar.

Desde otra perspectiva, el 54,9% de los docentes se percibe a sí mismo sin la suficiente preparación para atender la diversidad en sus clases ($\bar{X} = 2,43$) y, además perciben, en un 79,9%, que sus colegas tampoco están formados para dicha responsabilidad ($\bar{X} = 2,00$). Es interesante señalar, teniendo en cuenta los datos obtenidos, que, los docentes se percibirían a sí mismos mejor formados que sus colegas en temas vinculados con la atención a la diversidad o les habría resultado menos comprometido reconocer las carencias en la materia en los otros que en sí mismos.

1.2.8. Relación entre las políticas de educación inclusiva y la calidad educativa

Se preguntó también a los docentes cuál era, a su criterio, la relación entre las políticas de educación inclusiva y la calidad de la educación que se imparte, habiéndose recogido los siguientes datos (Tabla 25):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	2,48	,882	1	4
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	1,93	,883	1	4
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se beneficien de ella.	3,19	,761	1	4
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	1,76	,713	1	4
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	3,44	,668	1	4

Tabla 25. Relación entre las políticas de educación inclusiva y la calidad educativa.

Las variables VC037, VC038, VC039 y VC040 forman el indicador “Creencia sobre la relación Atención a la Diversidad/Calidad Educativa” y la variable VC036 forma el indicador “Autopercepción de su práctica en relación a la calidad educativa”.

Las respuestas obtenidas permiten señalar que una gran mayoría de los miembros de nuestra muestra no cree que las medidas o las prácticas de inclusión educativa perjudiquen la calidad de la educación. Así, frente a la afirmación “Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza” se obtuvo una media de 1,93, correspondiente con un 77,8% de los docentes que se manifiestan en desacuerdo con tal premisa. De igual modo, ante la afirmación “La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto”, el 87,4% de los maestros y profesores se posicionó claramente en desacuerdo con la misma.

Asimismo, reconocen en gran mayoría también las ventajas que la educación inclusiva representa para todos los alumnos. Casi la totalidad de la muestra (93,1%) entiende que la diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todo el alumnado y el

85,1% considera que las políticas de educación inclusiva permiten que todos los alumnos valoren la diversidad y se beneficien de ella.

Parecería no haber lugar a duda en cuanto a los beneficios que la diversidad en las aulas aporta a todo el alumnado y que, de manera alguna, empobrece la calidad de la enseñanza.

Así las cosas, frente a la afirmación “Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase”, VC036, una ajustada mayoría (51,3%) se reconoce en desacuerdo con la misma. El 48,7% de la muestra, sin embargo, dice sentir muchas veces que le está quitando tiempo al resto de alumnos cuando se dedica con especial atención a un alumno con NEAE. Si relacionamos esta variable con la VC041, que afirmaba “Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado”, nos encontramos con una media de 2,48 en el caso de la VC036 frente a un valor de media de 2,36 de la VC041. Podríamos decir entonces que si bien los docentes no dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE, un número considerable de ellos siente que ese tiempo se lo está quitando a los alumnos que no presentan esas necesidades.

1.2.9. Percepción de sus actitudes y la de sus colegas frente a la atención a la diversidad

Era de interés obtener información sobre cómo los docentes perciben sus propias actitudes frente a la diversidad y la de sus colegas, en los centros (Tabla 26):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	2,72	,742	1	4
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,22	,832	1	4
VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	2,11	,847	1	4
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	3,00	,830	1	4
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	2,05	,827	1	4

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,07	,703	1	4
VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.	3,30	,614	1	4

Tabla 26. Percepción de sus actitudes y la de sus colegas frente a la atención a la diversidad.

Las variables VC044 y VC046 forman parte del indicador “Autopercepción de su actitud hacia la diversidad” y ha arrojado los siguientes valores (Tabla 27):

		\bar{X}
Autopercepción de su actitud hacia la diversidad	VC044 En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	2,11
	VC046 En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	2,05

Tabla 27. Descripción y valores de media del indicador “Autopercepción de su actitud hacia la diversidad”.

En este caso, ya que la VC044 contiene una connotación negativa en su afirmación, no correspondería promediar el valor de su media con el de la VC046.

Las variables VC042 y VC043 corresponden al indicador “Percepción de la actitud de los colegas” (Tabla 28)

		\bar{X}
Percepción de la actitud de los colegas	VC042 En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	2,72
	VC043 He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,22

Tabla 28. Descripción y valores de media del indicado “Percepción de la actitud de los colegas”.

Como en la tabla anterior, dado que la VC043 conlleva una connotación negativa, no corresponde promediar los valores de media de este indicador.

Las variables VC045 y VC047 corresponden al indicador “Percepción de la actitud del equipo directivo y del centro” (Tabla 29):

			\bar{X}
Percepción de la actitud del equipo directivo y del centro	VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	3,00
	VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,07
PROMEDIO			3,03

Tabla 29. Descripción y valores de media del indicado “Percepción de la actitud del equipo directivo y del centro”.

Finalmente, la variable VC048 conforma el indicador “Actitud hacia la diversidad”.

Seguidamente, se presenta la frecuencia de respuestas a las variables mencionadas, para ampliar la claridad del análisis (Tabla 30):

		De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	65%	35%
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	36,1%	63,9%
VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	36,4%	63,6%
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	77,4%	22,6%
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	25,6%	74,4%
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	82,9%	17,1%
VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.	93,2%	6,8%

Tabla 30. Frecuencia de respuestas a las variables VC042, VC043; VC044, VC045, VC046, VC047 y VC048.

A través de esta dimensión, se puede observar en primer lugar, el alto valor que alcanza la variable VC048, la que afirma “Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución”, con un valor de media de 3,30, indicándonos que el 93,2% de la muestra está de acuerdo con esta afirmación. Teniendo en cuenta que se trataba de la última premisa de un cuestionario en el que los docentes habían dado su opinión sobre problemáticas diversas vinculadas con la diversidad en las aulas y la viabilidad de la escuela

inclusiva, es muy positivo, prometedor y alentador que la casi totalidad de los encuestados crea que los problemas originados por la diversidad tienen solución.

En lo que refiere a la autopercepción de la propia actitud frente a la diversidad, maestros y profesores consignan que, en su mayoría, no han tenido actitudes negativas hacia algún alumno con NEAE y tampoco, en su mayoría, dice haberlas visto en sus colegas. Respecto de ellos, dicen que en general, manifiestan una actitud positiva frente a los temas y tareas vinculados a la inclusión de los alumnos con NEAE en el centro.

El equipo directivo es considerado también en forma positiva, ya que señalan que, en general, se implican activamente en la atención a la diversidad y que los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día en las aulas.

A partir de esta información, queda reflejada una situación laboral y profesional orientada a la atención a la diversidad y a la inclusión de los alumnos con NEAE, donde los docentes se sienten implicados en el tema, al igual que sus colegas y contando con el apoyo necesario del equipo directivo, en esta problemática.

Merecen un comentario especial los valores obtenidos con la variable VC046, en la que se afirmaba: “En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad”. Con un valor de media de 2,05, el 74,4% de la muestra está en desacuerdo con tal premisa. De modo que solo un 25,6% de los docentes consultados se considera un referente en la materia en el ámbito de su centro educativo. Estos valores entrarían en consonancia con aquellos obtenidos en la VC031, “Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría”, en la que con una media de 3,15, el 80,7% de la muestra manifestaba su acuerdo. Así, podría pensarse que ese 74,4% de docentes que no se considera referente en temas vinculados con la atención a la diversidad está en relación con ese otro 80,7% que dice que si recibiera formación al respecto, su actitud hacia la inclusión de alumnos con NEE en el aula mejoraría, de modo que si los maestros y profesores profundizaran su formación en atención a la diversidad, podría verse aumentado el número de docentes referentes en temas de inclusión educativa en los centros.

1.2.10. Concepción de Escuela Inclusiva

Se preguntó a los docentes de la muestra cuál de las afirmaciones que se les presentaban describía mejor lo que ellos entienden por “Escuela Inclusiva”. A continuación, las respuestas obtenidas (Tabla 31 y Gráfico 14):

	Definición	Porcentaje
A	Una escuela común en la que hay clases de educación especial para alumnos con NEE, con una organización totalmente independiente, que comparten lugares comunes como el patio o el comedor.	2,1%
B	Una escuela común en la que los alumnos con NEE participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y en las que todos los alumnos se adaptan a las enseñanzas y a la organización del centro.	14,1%
C	Una escuela preparada para responder a las amplias y variadas características de todo el alumnado y en el que se potencia la colaboración y participación de toda la comunidad educativa	83,8%

Tabla 31. Porcentaje de respuestas sobre definición de “Escuela Inclusiva”.

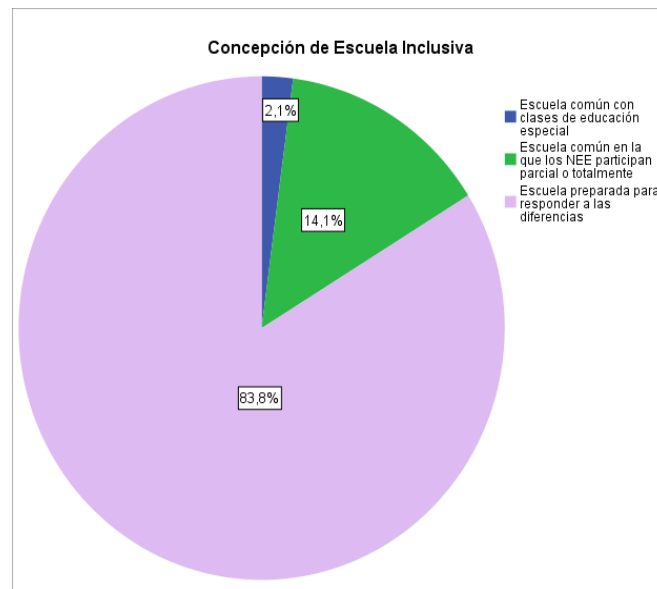


Gráfico 14. Concepción de “Escuela Inclusiva”.

Corresponde aclarar que el Cuestionario para maestros y profesores ofrecía en este punto la opción de dar su propia definición de Escuela Inclusiva. Sin embargo, no han hecho uso de esta alternativa, habiendo elegido alguna de las tres definiciones presentadas.

Maestros y profesores, en una gran mayoría, entienden a la escuela inclusiva como una escuela preparada para atender todas las variadas características que el alumnado presenta, adaptándose a esas necesidades y trabajando mancomunadamente toda la comunidad educativa- maestros, alumnos y padres- con el objetivo común de conseguir que el alumnado con NEAE esté plenamente incluido en la sociedad.

Sin llegar a ser una cifra considerable dentro de este análisis, no deja de ser reseñable señalar que aún hay un 14% de docentes que cree que la escuela inclusiva es una escuela en la que los alumnos con NEAE y los que no presentan esas necesidades pueden compartir espacios – el aula, por ejemplo- total o parcialmente y que es el alumno quien tiene que adaptarse a las enseñanzas y organización del centro.

1.2.11. Concepción de Aprendizaje

En la misma línea que en el punto anterior, se les consultó sobre cuál definición de las que se les ofrecían, se ajustaba mejor a su concepción de “Aprendizaje” (Tabla 32 y Gráfico 15).

	Definición	Porcentaje
A	Aprender es adquirir conocimientos, memorizarlos y reproducirlos.	0,9%
B	Aprender es un proceso, en el cual la actividad del aprendiz es fundamental, con el fin de reproducir fielmente la realidad.	4,3%
C	Aprender implica diferentes procesos mentales mediante los cuales el alumno reconstruye las representaciones y significados de la realidad y de sí mismo.	94,7%

Tabla 32. Porcentaje de respuestas sobre definición de “Aprendizaje”

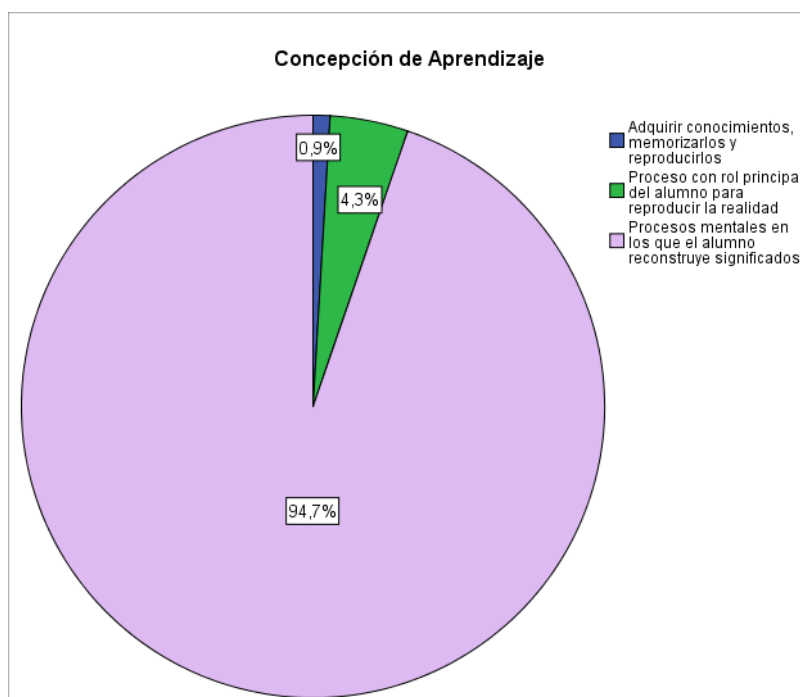


Gráfico 15. Concepción de "Aprendizaje".

Del mismo modo que en el punto anterior, los docentes consultados no hicieron uso de la opción de respuesta abierta que se les ofrecía, para dar su propia definición del concepto de Aprendizaje.

Una gran mayoría de la muestra se posiciona a favor de una concepción de educación en la que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, entendido no como una mera reproducción fiel de la realidad sino como un proceso de constante resignificación del mundo que le rodea y de sí mismo.

1.2.12. Concepción de Educación

En la misma línea que los puntos anteriores, se les ofreció cuatro definiciones del concepto de "Educación", para que señalaran aquella que mejor se ajustaba a su concepción del término. Igual que antes, los docentes tampoco optaron por dejar constancia de su propia definición (Tabla 33 y Gráfico 16):

	Definición	Porcentaje
A	Es la transmisión de conocimientos a una persona para que ésta adquiera una determinada formación o destreza.	1,5%
B	Es un proceso que tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo. Es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades.	18,1%
C	Es la cultura que cada generación da a la generación que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si puede, llevarlos más allá.	1,1%
D	Es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social.	79,3%

Tabla 33. Porcentaje de respuestas sobre definición de "Educación".

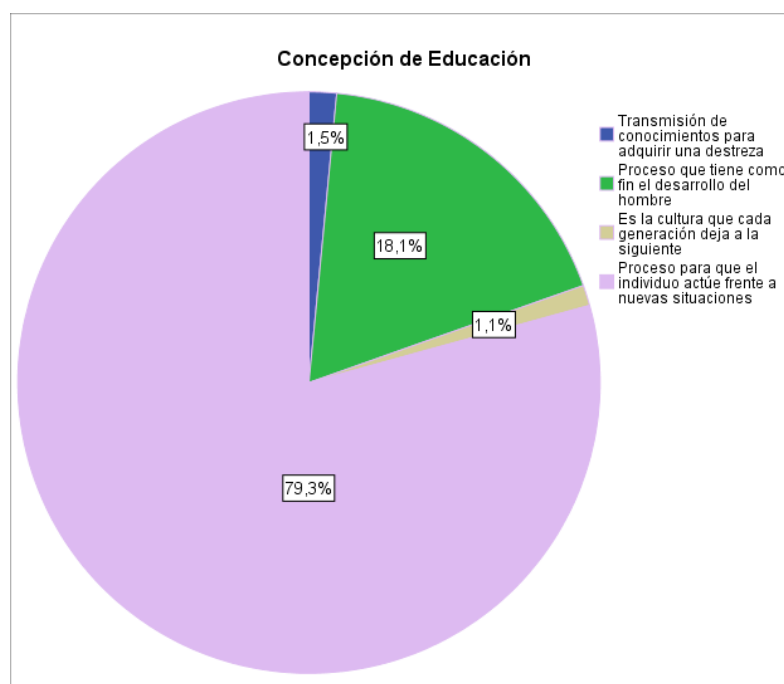


Gráfico 16. Concepción de "Educación".

Los maestros y profesores de la muestra, en una gran mayoría (79,3%) optaron por hacer suya la definición de "Educación" que se presentaba más amplia. En efecto, adhieren a una definición que entiende a la educación como un proceso, destinado a capacitar al individuo para que pueda enfrentarse –con plena conciencia- a nuevas situaciones, utilizando los conocimientos previos (suyos y de la sociedad en la que vive), con el objetivo de integrarse

plenamente en la sociedad, de continuar transmitiendo la cultura a la que pertenece y buscando el progreso de todos.

1.2.13. Relación entre la concepción de Escuela Inclusiva y las concepciones de Aprendizaje y de Educación

Se ha considerado valioso analizar si existe relación entre la concepción de escuela inclusiva que detenta el docente y los conceptos de Educación y Aprendizaje que defiende. Para ello, se ha elaborado la Tabla 34 y la Tabla 35 que permiten visualizar las correspondencias entre las diferentes elecciones. Para mayor comodidad en la lectura, a continuación de las tablas se presentan las opciones de respuesta con sus correspondientes definiciones.

Concepto de APRENDIZAJE					
Concepto de ESCUELA INCLUSIVA		A	B	C	Total
	A	0%	0%	2,09%	2,09%
	B	0%	1,13%	12,96%	14,09%
	C	0,94%	3,19%	79,69%	83,82%
	Total	0,94%	4,32%	94,74%	100%

Tabla 34. Relación entre la elección del concepto de Escuela Inclusiva y el concepto de Aprendizaje

Definición de Escuela Inclusiva

- A** Una escuela común en la que hay clases de educación especial para alumnos con NEE, con una organización totalmente independiente, que comparten lugares comunes como el patio o el comedor.
- B** Una escuela común en la que los alumnos con NEE participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y en las que todos los alumnos se adaptan a las enseñanzas y a la organización del centro.
- C** Una escuela preparada para responder a las amplias y variadas características de todo el alumnado y en el que se potencia la colaboración y participación de toda la comunidad educativa

Definición de Aprendizaje

- A** Aprender es adquirir conocimientos, memorizarlos y reproducirlos.
- B** Aprender es un proceso, en el cual la actividad del aprendiz es fundamental, con el fin de reproducir fielmente la realidad.
- C** Aprender implica diferentes procesos mentales mediante los cuales el alumno reconstruye las representaciones y significados de la realidad y de sí mismo.

Como puede observarse, una gran mayoría de los maestros y profesores de la muestra (79,69%) conciben a la escuela inclusiva como un ámbito educativo preparado para dar respuestas a la diversidad de todo el alumnado, propiciando la participación y colaboración de toda la comunidad y, al mismo tiempo, entienden al aprendizaje como un conjunto de procesos en el que el alumno es el protagonista y a partir del cual va dando nuevos sentidos al mundo que le rodea y a su concepción de sí mismo.

Seguidamente, se presenta la información referida a la relación entre el concepto de Escuela Inclusiva y el concepto de Educación, según las opciones seleccionadas por los docentes.

		Concepto de EDUCACIÓN				
Concepto de ESCUELA INCLUSIVA		A	B	C	D	Total
	A	0,18%	0,93%	0%	0,77%	1,88%
	B	0,56%	2,65%	0,18%	10,52%	13,91%
	C	0,75%	14,28%	0,95%	68,23%	84,21%
	Total	1,49%	17,86%	1,13%	79,52%	100%

Tabla 35. Relación entre la elección del concepto de Escuela Inclusiva y el concepto de Educación

Definición de Escuela Inclusiva

- A** Una escuela común en la que hay clases de educación especial para alumnos con NEE, con una organización totalmente independiente, que comparten lugares comunes como el patio o el comedor.
- B** Una escuela común en la que los alumnos con NEE participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y en las que todos los alumnos se adaptan a las enseñanzas y a la organización del centro.
- C** Una escuela preparada para responder a las amplias y variadas características de todo el alumnado y en el que se potencia la colaboración y participación de toda la comunidad educativa

Definición de Educación

- A** Es la transmisión de conocimientos a una persona para que ésta adquiera una determinada formación o destreza
- B** Es un proceso que tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo. Es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades.
- C** Es la cultura que cada generación da a la generación que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si puede, llevarlos más allá.
- D** Es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social.

En la misma línea que el análisis anterior, se puede observar que la mayoría de los docentes que acuerdan con una concepción de escuela inclusiva que responda a las necesidades y particularidades de todo su alumnado entienden a la educación como un proceso que busca capacitar al sujeto para enfrentarse a nuevas situaciones, haciendo uso de sus conocimientos previos y de los del entorno en el que vive, con el fin de integrarse plenamente a la sociedad.

En síntesis, puede concluirse que la mayoría de los maestros y profesores manifiestan una línea de pensamiento coherente entre sus concepciones de aprendizaje y educación y el modelo de escuela inclusiva que pretenden llevar a la práctica.

1.2.14. Viabilidad del modelo de Escuela Inclusiva

Al final del Cuestionario destinado a maestros y profesores, se les pidió que contestaran, en formato de pregunta abierta, a la siguiente cuestión: VA04 “¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable? ¿Por qué?”.

Resultaba de interés para esta investigación conocer, en forma amplia y detallada, las opiniones de los docentes respecto de esta materia. Si bien, la variable VC07 del cuestionario contenía la siguiente afirmación: “Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica”, la pregunta proporcionada al final del cuestionario permitía, por una parte, dar una respuesta abierta y en la que poder explayarse todo lo que consideraran necesario y, por otra parte, al tratarse de la última pregunta, habiendo ya realizado un recorrido por los diferentes temas sugeridos, funcionaría como una forma de resumen o síntesis de lo tratado hasta entonces.

Es de destacar que el 98,3% de la muestra – es decir, 523 de 532 docentes- respondieron a esta pregunta. Resulta un porcentaje muy elevado si se tiene en cuenta que se trataba del final del cuestionario, donde los sujetos pueden manifestar algo de cansancio frente a nuevos requerimientos y que no se daban opciones de respuesta. De modo que resulta plausible pensar que los maestros y profesores tenían un marcado interés por dar su opinión al respecto. Efectivamente, a modo de ejemplo, sirve señalar que solo un 6,11% de quienes respondieron a esta pregunta no justificaron su respuesta, tal como se les solicitaba.

El análisis descriptivo de las respuestas a la variable VA04 ha sido realizado a través del Programa para el Análisis Cualitativo de Datos Atlas.ti. Esta herramienta informática está especialmente diseñada con el objetivo de facilitar el análisis cualitativo, principalmente, de grandes volúmenes de datos textuales, aunque también permite analizar otros tipos de datos, como visuales y de audio (Muñoz Justicia, 2003). La tarea del investigador se ve entonces favorecida en tanto cuenta con la posibilidad de segmentar los textos en citas, codificarlos, establecer diferentes tipos de relaciones entre los datos, todo ello con vistas a interpretar la información obtenida y contrastarla con las hipótesis de trabajo.

Así, en lo que refiere al análisis cualitativo de las respuestas a la variable VA04, se comenzó por codificar cada una de las 523 respuestas obtenidas. En principio se realizó una codificación

general, que permitiera categorizar las respuestas según si habían sido afirmativas, negativas o del tipo condicional.

En la siguiente fase, se procedió a clasificar la segunda parte de las respuestas, correspondiente a la justificación de las mismas. En este caso, se codificaron las respuestas cuya justificación resultaba similar o sustentada en opiniones y/o creencias semejantes.

Finalmente, las opciones que ofrece el programa informático utilizado, permitió visualizar redes y establecer relaciones entre las diferentes categorías, haciendo más amplio el análisis y más rica la interpretación de los datos.

En efecto, analizando cada una de las respuestas brindadas por los docentes, se han podido determinar distintas categorías interpretativas, o códigos, en donde poder ser incluidas. La Ilustración 1 representa un mapa conceptual elaborado durante el análisis cualitativo y que permite visualizar las distintas categorías o códigos, agrupados, en principio, en tres grandes grupos que responderían al siguiente criterio:

Grupo a la izquierda: “La escuela inclusiva no es viable”

Grupo en el centro: “La escuela inclusiva es viable”

Grupo a la derecha: “La escuela inclusiva es viable con condiciones”

El grupo definido como “La escuela inclusiva no es viable” contiene diferentes códigos, tales como: *“No es realista”*; *“No se pueden mezclar. Tienen otro ritmo”*; *“Es un engaño para las familias/para la sociedad”*; *“No con estos recortes”*; *“No con estos recursos”*; *“No con esta política educativa”*, etc. Analizados estos códigos y sus posibles relaciones, se llega a la conclusión que es necesario subdividir este grupo en dos partes: una parte conteniendo aquellas respuestas que indicaban que la escuela inclusiva no era viable (por diferentes razones) y por otra parte agrupando aquellas respuestas que indicaban que la escuela inclusiva no era viable en las actuales circunstancias.

Dentro del grupo inicial definido como “La escuela inclusiva es viable” se incluyeron algunos de los códigos que a continuación se detallan: *“Todos somos diferentes/la sociedad es heterogénea/es plural”*; *“Es enriquecedor”*; *“Debemos hacerla viable”*; *“Muchos centros lo están haciendo/Lo veo en mi centro/años que se hace”*, etc.

Finalmente, en el grupo definido inicialmente como “La escuela inclusiva es viable con condiciones” está conformado por códigos tales como: “Formación del profesorado”; “Ratio más baja”; “Con más recursos”; “Profesores dentro del aula permanente”; etc. Con vistas a facilitar el análisis posterior, se decidió también subdividir este grupo en tres sub-grupos, a saber: “La escuela inclusiva es viable, pero...”; “La escuela inclusiva es viable siempre y cuando...” y “Depende de...”

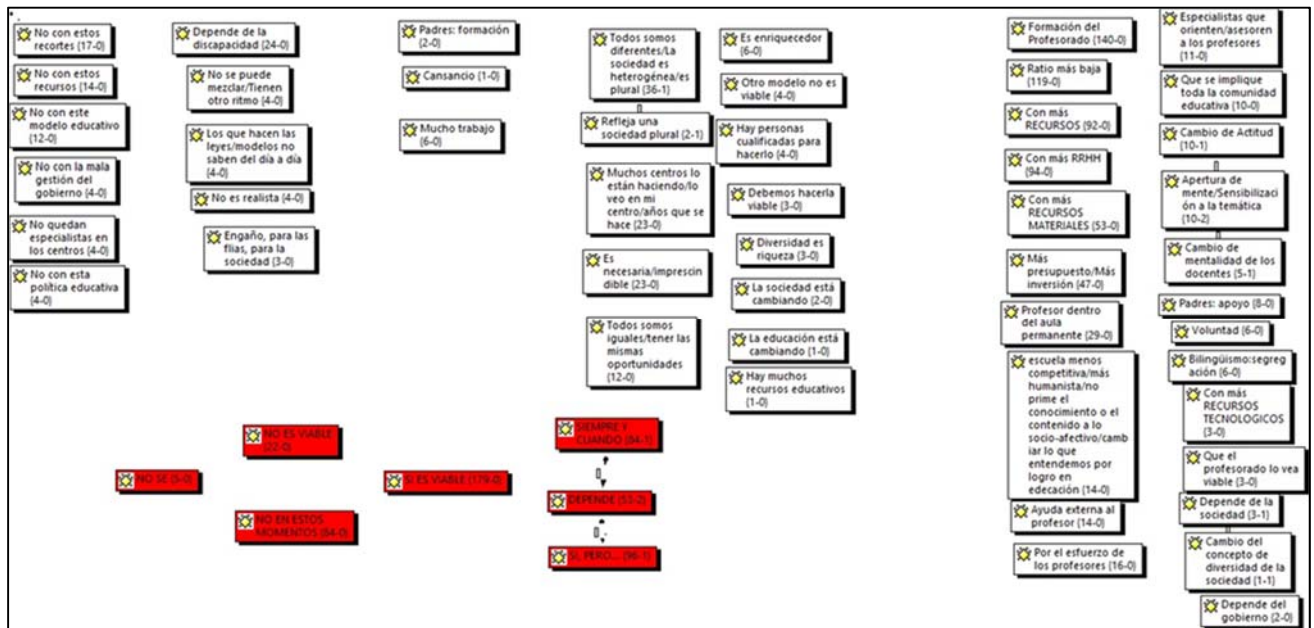


Ilustración 1. Mapa conceptual de la codificación de respuestas a la pregunta abierta VA04 proporcionado por el programa Atlas. ti.

El proceso hasta aquí descrito permitió obtener, para la pregunta: “¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable? ¿Por qué?” los resultados que a continuación se detallan (Tabla 36):

RESPUESTA	Nº de Respuestas	PORCENTAJE	
“Sí es viable”	179	34,22%	
“Sí es viable, pero...”	96	18,35%	44,55%
“Sí, siempre y cuando...”	84	16,06%	
“Depende...”	53	10,13%	
“No es viable”	22	4,2%	20,27%
“No es viable en estos momentos”	84	16,07	
“No sé”	5	0,96%	

Tabla 36. Datos de respuestas a la pregunta abierta VA04.

Como se puede observar, un 34,22% de los maestros y profesores de la muestra considera que el modelo de escuela inclusiva es viable y que efectivamente se puede llevar a la práctica. Asimismo, hay un considerable número de docentes (un 44,55%) que entiende que es posible llevarlo a la práctica pero dependiendo de una serie de factores que se señalarán más adelante, sin cuyo cumplimiento, se vería afectada esa viabilidad. Luego, un 20,27% sostiene que el modelo de escuela inclusiva no es viable. Dentro de este grupo, es interesante distinguir entre los que no creen que el modelo de escuela inclusiva sea viable (4,2%) y los que piensan que no es viable en las actuales circunstancias (16,07%). Finalmente, un 0,96% de la muestra dice no saber si el modelo de escuela inclusiva es viable o no.

Tomemos ahora en consideración al grupo de docentes que contestó afirmativamente a la cuestión de si es viable el modelo de escuela inclusiva. Como se señaló, se trata del 34,22% de la muestra. Puestos a justificar sus respuestas, dieron las siguientes razones, que se presentan, en la Tabla 37, ordenadas de mayor a menor frecuencia (debe tenerse en cuenta que cada docente pudo haber dado más de una razón):

	JUSTIFICACIÓN	FRECUENCIA
1	“Todos somos diferentes/La sociedad es heterogénea y plural y la escuela es el reflejo de esa sociedad”	21,2%
2	“Muchos centros lo están haciendo/Lo veo en mi centro todos los días/Hace años que se viene haciendo”	12,8%
3	“La escuela inclusiva es necesaria/Es imprescindible”	12,8%
4	“Todos somos iguales/Tenemos derecho a tener las mismas oportunidades”	6,7%

Tabla 37. Justificación de las respuestas afirmativas a la viabilidad del modelo de escuela inclusiva.

Las cuatro premisas mencionadas anteriormente son las que fueron elegidas con mayor frecuencia para justificar las respuestas afirmativas a la viabilidad del modelo de escuela inclusiva. Los docentes dieron también otras razones, pero con menor frecuencia (entre 3,3% y 1,67%), que resulta igualmente interesante mencionar:

- Es un modelo enriquecedor
- Otro modelo no es viable
- Hay personas cualificadas para llevarlo adelante
- Debemos hacerla viable
- La diversidad es riqueza

Un segundo grupo a analizar es aquél que respondió negativamente a la pregunta planteada. Efectivamente, un 20,27% de los maestros y profesores de la muestra consideran que el modelo de escuela inclusiva no es viable. Es importante en este colectivo, distinguir entre aquellos que directamente no creen en la viabilidad de la escuela inclusiva (4,2%), de aquellos que no la consideran viable en las actuales circunstancias (16,07%). Quienes no creen directamente en la viabilidad de la escuela inclusiva, han dado las siguientes razones (Tabla 38):

	JUSTIFICACIÓN	FRECUENCIA
1	“No se puede generalizar/Depende de la discapacidad/No tiene nada que ver una discapacidad con otra”.	27,3%
2	“No se pueden mezclar unas necesidades con otras”	18%
3	“No es realista”	13,7%

Tabla 38. Justificación de las respuestas negativas a la viabilidad del modelo de escuela inclusiva.

Alegaron también otras razones, con una frecuencia de elección del 4,5% y, por consecuencia, significativamente menor que las antes mencionadas. Aun así, se las consigna a continuación:

- Se necesita un cambio de mentalidad.
- Es un engaño/estafa para las familias y para la sociedad.
- La escuela bilingüe no es inclusiva sino segregadora.

El grupo que conforma el 16,07% de la muestra, que ha respondido que no considera viable la escuela inclusiva en las actuales circunstancias, ha esgrimido las siguientes razones para justificar su decisión (Tabla 39):

	JUSTIFICACIÓN	FRECUENCIA
1	“No hay recursos suficientes (humanos, materiales, tecnológicos)”	42,8%
2	“No con la actual ratio de alumnos por clase”	35,7%
3	“No con la formación con la que cuentan los docentes”	23,8%
4	“No con los actuales presupuestos que se destinan a la educación”	14,3%
5	“No con los actuales recortes presupuestarios en educación”	10,7%
6	“No con este modelo educativo”	7,1%

Tabla 39. Justificación de las respuestas negativas a la viabilidad del modelo de escuela inclusiva en las actuales circunstancias.

Los docentes de este grupo ofrecieron otras justificaciones, que se repiten con menor frecuencia – entre el 6% y el 1,2%- y que conviene conocer:

- “No es viable sin la presencia de un profesor especializado dentro del aula a tiempo completo, para atender a los alumnos con NEAE”
- “No es viable sin el apoyo de los padres”
- “No es viable sin un cambio de actitud”
- “No es viable sin apoyo externo a los docentes”
- “No es viable con esta política educativa”

El tercer grupo a tener en cuenta es aquel en el cual la respuesta que se obtuvo fue que el modelo de escuela inclusiva es viable siempre y cuando se den una serie de condiciones. En este conjunto se incluyeron las respuestas: “Siempre y cuando...”; “Sí, pero...” y “Depende”. Es de destacar que alrededor de estas respuestas se concentró el 44,55% de la muestra, una cifra cercana a la mitad del número total de docentes consultados.

Se presentan a continuación las razones que esgrimieron en este grupo para justificar sus respuestas (Tabla 40):

	JUSTIFICACIÓN	FRECUENCIA
1	“Se necesita más formación docente en la materia/Formación permanente de los docentes”	39,5%
2	“Se necesita reducir la ratio de alumnos en las aulas”	32,2%
3	“Se necesitan más recursos : recursos humanos y materiales/Se necesita más personal docente”	29,2%
4	“Se necesita más presupuesto en educación/Más inversión”	14,16%
5	“Se necesita un profesor especializado dentro del aula a tiempo completo, para atender a los alumnos con NEAE”	8,6%

Tabla 40. Justificación de las respuestas afirmativas con condiciones a la viabilidad del modelo de escuela inclusiva.

Los docentes de este colectivo dieron también otras justificaciones, aunque con una menor frecuencia, que se consignan seguidamente:

- Se necesita una apertura de mente de los docentes/Cambio de actitud hacia la temática.
- Hoy en día es viable gracias al esfuerzo de los docentes.
- Se necesita ayuda externa a los docentes.

- Se necesita un concepto de escuela menos competitiva/Más humanista/Que no prime el contenido sobre lo socio-afectivo/Cambiar el concepto de logro en educación.
- Se necesitan especialistas que orienten a los docentes.
- Se necesita la voluntad de los docentes.

Con la información hasta aquí vertida, es posible realizar un análisis global de las respuestas obtenidas a la pregunta: “¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable y por qué?”.

Como se consignó al principio de este apartado, el 98,3% de los maestros y profesores de la muestra contestó a la pregunta abierta, un porcentaje muy elevado si se tiene en cuenta que no se daban opciones de respuesta y que se trataba del final del cuestionario, circunstancia que puede acarrear cierta fatiga. Sin embargo, los docentes han demostrado un notable interés por dar su opinión al respecto.

Resulta positivo saber que el 78,77% de los docentes consultados entienden, en general, que el modelo de la escuela inclusiva es viable. Coincide, además, con los datos obtenidos en el análisis de la variable VC07 – “Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica” - que obtenía una media de 3,15.

Sólo el 4,2% de los maestros y profesores consultados consideran que el modelo de escuela inclusiva no es viable, esgrimiendo argumentos que resultan prácticamente insalvables y que se relacionan con un concepto de escuela homogeneizadora, para alumnos que –en teoría- no presentan necesidades educativas especiales y que no da cabida a aquellos estudiantes a los que consideran *diferentes*. Entienden que la escuela inclusiva no es viable porque cada discapacidad es distinta, porque no se pueden mezclar unas necesidades educativas con otras y porque, al fin y al cabo, es un modelo utópico, imposible de llevar a la práctica.

Sirva como ejemplo, algunas citas textuales de las respuestas que se han obtenido de este grupo:

“En absoluto, no. Los alumnos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo necesitan ser atendidos individualmente en sus carencias y particularidades. Cuando uno de estos alumnos entra en un aula ordinaria, si por este atendemos lo que existe actualmente en la educación pública, donde cada uno es cada cual con sus propios problemas, además de no avanzar nada en su aprendizaje, no va a permitir que sus compañeros continúen en su avance adecuadamente. No hay nada malo en admitir que estos alumnos son especiales y que necesitan un trato especial. Hemos de ser realistas y no pretender lo que no podemos conseguir. La formación de estos individuos ha de ir encaminada a la consecución de otros objetivos, y, de esta manera, a un correcto

equilibrio de la sociedad de la que deben formar parte." (Maestro de Primaria de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE en sus clases, de entre 24 a 35 años de edad).

"No. Porque se basa en un errado concepto de igualdad humana que, si bien es vigente y comúnmente aceptado hoy en día, no tiene ninguna base científica, ni filosófica ni de ningún tipo. La escuela inclusiva entiende, no tanto que los alumnos sean iguales, sino que 'deberían' serlo. Esto, como se puede entender, es una gran inmoralidad - aunque los pedagogos no sean conscientes de ello y sus intenciones sean puras y bondadosas. A lo que debemos aspirar es a que cada niño y en general cada individuo, se desarrolle hasta su máximo potencial. Crear clases heterogéneas y disfuncionales no ayuda ni al chico superdotado, ni al que tiene problemas de aprendizaje, ni a ningún otro. Lo único que conseguimos es establecer la mediocridad como ideal, rebajando no sólo a los niños que destacan sino a los propios niños con problemas que tampoco sienten la necesidad de superarse a sí mismos..." (Maestro de Primaria de escuela privada, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 24 y 35 años de edad).

"No, ya que pienso que los alumnos con NEE requieren mucha atención y es bastante difícil dársela en una clase en la cual hay cerca de 30 alumnos....Opino que teniendo su propia aula con varios profesores que atiendan sus necesidades podrán progresar mejor y no tienen por qué sentirse excluidos." (Maestro de Primaria de escuela concertada, sin experiencia con alumnos con NEAE, de entre 24 y 35 años de edad).

Existe otro grupo conformado por un 16,07% de nuestra muestra, que también ha respondido que la escuela inclusiva no es viable, pero aclarando que no lo es en las actuales circunstancias. De este grupo de docentes se puede inferir que no es que no crean en el modelo de escuela inclusiva sino que no lo ven viable tal y como se presentan las condiciones hoy en día. Efectivamente, defienden su opinión dando razones tales como que no hay recursos suficientes (ni humanos ni materiales) para llevar adelante el modelo de escuela inclusiva, que resulta imposible llevarlo a la práctica con la cantidad de alumnos por aula que hay actualmente, tampoco se puede conseguir con la formación con la que cuentan los docentes ni con los actuales presupuestos que se destinan a educación.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas de docentes incluidos en este grupo:

"En estos momentos no. Falta formación del profesorado y una visión diferente de escuela. Una escuela inclusiva no es bajo mi punto de vista tenerles presente en clase. La actual forma de atender a los alumnos con necesidades los excluye y no les proporciona alternativas..." (Directora y Especialista en Pedagogía Terapéutica de centro público, con experiencia con alumnos con NEAE, de más de 55 años de edad).

"No. Mi experiencia me dice que los centros disponen de profesional específico (PT, AL...) en función del número de alumnos con NEE que haya en el centro. Si por haber menos de 7, por ejemplo, el PT o AL sólo va 2 días al centro, la atención a esos alumnos es deficitaria. No es viable por falta de inversión económica para mejorar, principalmente, la existencia adecuada de recursos humanos, amén de los materiales." (Maestra de Educación Infantil y Primaria de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

"...Es irreal pensar que se puede dedicar tiempo y trabajo pautado y distinto a más de dos alumnos con necesidades especiales, más a algún otro alumno de compensatoria y mantener el ritmo de una clase con alumnos complicados. Además las salidas con la PT, si bien son más positivas para su atención individualizada, hacen que se pierda el ritmo con ellos en el aula. Al final mi sentimiento es de frustración y de injusticia para con todos ellos por no poder dedicarles más atención. Yo era de las que creía que todos juntos era la situación ideal, más completa y justa, pero me he desilusionado y ahora creo que no siempre es lo mejor para todos. El modelo de educación inclusiva es viable con menos alumnos por aula, con más medios y profesores de apoyo y estudiando cada caso, no sólo del alumno con necesidades especiales sino el del grupo donde se va a integrar "(Jefa de Departamento en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

Es interesante considerar que este grupo de docentes contestó que el modelo de escuela inclusiva no es viable hoy en día, en las actuales circunstancias, dando argumentos similares a los del grupo que – conformado por el 44,55% de la muestra-respondió que creía que el modelo era viable “siempre y cuando” o “dependiendo de” que se dieran ciertas condiciones. Si bien sus razonamientos y argumentaciones estaban cercanos a los de la respuesta “Sí, siempre y cuando...” eligieron responder por la negativa, aunque dando las mismas explicaciones. Al revisar atentamente las respuestas de los docentes de este grupo, puede percibirse cierto grado de enfado y un sentimiento de frustración importante frente a la escasez de medios puestos a disposición de la educación, frente a la falta de inversión y a las limitaciones con las que –según consignan- diariamente se enfrentan los docentes, circunstancias que impiden se pueda alcanzar con éxito la implantación de un modelo de escuela inclusiva. De hecho, el 42,8% del grupo dio – como primer argumento para su respuesta-que no hay recursos suficientes para que resulte viable. Muchos de ellos dicen, además, que lo poco o mucho que se consigue en esta materia, se debe al esfuerzo de maestros y profesores, que siguen adelante a pesar de los inconvenientes. Las razones económicas han estado por delante de la necesidad de reducir la ratio de alumnos por clase e, incluso, por delante de la necesidad de formación de los docentes en materia de inclusión educativa.

En definitiva, han optado por responder que no creen en la viabilidad de la escuela inclusiva pero, sin embargo, si se dieran otras circunstancias, más favorables a la implementación del modelo, la apoyarían seguramente.

Se ha mencionado anteriormente al grupo que está compuesto por el 44,55% de la muestra –prácticamente la mitad de los encuestados y el grupo más grande- cuyos integrantes respondieron que sí creían en la viabilidad del modelo de la escuela inclusiva, pero siempre y cuando o dependiendo de que se garanticen ciertas condiciones. El 39,5% de los docentes que se incluyen en este conjunto, eligió como primera condición la necesidad de brindar más y mejor formación a los maestros y profesores en temas vinculados con la inclusión educativa y con cómo dar respuestas eficaces a las NEAE de los alumnos. En segundo término, un 32,2% mencionó la necesidad de reducir la actual ratio de alumnos por clase y, en tercer lugar, un 29,2%, habló de la necesidad de poner a disposición de la escuela mayores recursos: más profesores y personal especializado, más material y más tecnología.

Se presentan a continuación, algunas de las respuestas más representativas de este grupo:

"Creo que es viable, pero haciendo profundos cambios en el sistema educativo español y con unas leyes educativas que conozcan de primera mano cómo están funcionando las aulas y cómo deberían funcionar para mejorar... Es imposible de todo punto dar a los alumnos (a todos ellos, con necesidades o no), la atención que requieren y merecen cuando tienes 29 niños en clase y dos de ellos son de necesidades, valga como ejemplo algo que es lo habitual en el centro en que trabajo y entiendo que en muchos otros... En resumen, inclusión sí, pero con medios." (Maestra de primaria de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 36 y 45 años).

"En la teoría sí, pero para dar respuesta real necesitaríamos otra escuela menos competitiva y más humanista, donde no se prime los conocimientos cognitivos aislados de los conocimientos socio-afectivos, donde se mire más el proceso que el resultado cuantitativo. En teoría el modelo que tenemos responde pero en la práctica con el tipo de evaluación que tiene el sistema, donde lo más importante son las calificaciones y las pruebas externas. Se requiere otra organización más flexible y poder aprovechar los recursos de otra forma." (Maestra de infantil de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

"Si creo en su viabilidad pero los medios de los que disponemos son insuficientes, la formación depende exclusivamente de nuestra implicación y la ratio por clase impide muchas veces dedicarnos a alumnos que necesitan una atención más personalizada. Llegamos a tener en ESO 30 alumnos y de ellos tres son alumnos con necesidades educativas especiales. Los otros 27 son adolescentes y tenemos que satisfacer las necesidades de todos. ¿Cómo tratar estas situaciones? Muchas veces gracias a la experiencia y sobre todo por nuestra buena voluntad de sacarlos adelante. Cuando pedimos ayuda la respuesta suele ser que cada profesor se apañe con lo

que tiene. Un poco triste, no?" (Profesora de ESO y Bachiller de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 36 y 45 años de edad).

"Es del todo viable. Desgraciadamente mientras no se dediquen presupuestos económicos para este fin será muy difícil. Para la escuela inclusiva se necesita formación de profesionales y apoyos personales y materiales que hoy por hoy la administración tiene muy restringidos debido a los presupuestos limitados. A veces "nos dan un coche que le faltan las ruedas, nos dicen que más adelante nos las darán, pero que mientras tanto vayamos avanzando. Lo único que llegan son peticiones sobre la evaluación sobre nuestro trabajo". Por ejemplo, en otros países para la educación inclusiva dotan a los centros de profesorado de apoyo para que estén dentro de las aulas con el tutor. Sería un buen comienzo." (Profesora especialista en Pedagogía Terapéutica en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

"Si, siempre que se dote a los centros del personal y los medios económicos y físicos que hacen falta para ello. Incluir en la escuela no es meter a cualquiera "con calzador" sino hacerle un hueco con las garantías de que será su hueco y conseguirá todo lo que debe en ese espacio."(Secretaria y Maestra de Primaria en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 36 y 45 años de edad).

"Si, lo creo, siempre y cuando concibamos al niño/a como persona única con sus características, experiencias y necesidades propias, y siempre y cuando concibamos la función docente como herramienta para dar respuesta a cada una de esas individualidades. También soy realista y pienso que, tal y como se concibe la educación en la actualidad, no se tiende a respetar individualidades, ritmos y necesidades, se tiende a homogeneizar y esto no favorece el desarrollo global del individuo." (Maestra de Infantil de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 36 y 45 años de edad).

"Es viable mientras se dediquen recursos y el profesorado entienda que no hay solución alternativa." (Jefe de Departamento en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

"En mi opinión, la viabilidad de la escuela inclusiva está directamente relacionada con la existencia en los centros de unos adecuados recursos personales y materiales. Si las escuelas no cuentan con los recursos suficientes, es muy complicado llevarla a cabo, es complicado para los maestros poder atender a los alumnos con NEE dentro del aula sin descuidar al resto de los alumnos, por este motivo, si estos maestros cuentan con los apoyos necesarios, su labor se verá facilitada. Todos los alumnos deben conocer la existencia de otros compañeros con dificultades, aceptarles y tratarles como un compañero más. De este modo formaremos personas más tolerantes y respetuosas, siempre y cuando los alumnos observen esta misma actitud por parte de sus maestros." (Maestra de Audición y Lenguaje de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, entre 24 y 35 años de edad).

Finalmente, existe un grupo del 34,22% de los maestros y profesores consultados, que respondió que sí creen en la viabilidad del modelo de educación inclusiva sin manifestar, en principio, la necesidad de condiciones especiales para llevarlo adelante. En ellos puede

visualizarse una fuerte convicción respecto de la necesidad de que la escuela sea un fiel reflejo de la heterogeneidad presente en la sociedad, de la riqueza de la diferencia, y de la obligación de ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo. No significa que no perciban los inconvenientes que suelen estar presentes en la educación para consolidar el modelo de escuela inclusiva sino que asumen como irrenunciable el derecho a una escuela para todos.

A continuación, algunos ejemplos de las respuestas ofrecidas por estos docentes:

“Sí. Me gustaría vivir en un mundo donde todas las personas seamos igual de importantes, sin importar sus capacidades.” (Profesora de Bachiller y Jefa de Departamento en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

“Sí, es viable porque fuera de la escuela se vive en plena diversidad. La escuela no es otra cosa que un entrenamiento para lo que hay fuera.” (Profesor de ESO y Bachiller de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 36 y 45 años de edad).

“Sí, además de ser viable con un buen plan de trabajo también es necesario, estamos formando personas que un día serán el futuro, si queremos que estas personas fuera de las aulas, en la sociedad respeten a los demás tienen que trabajar el respeto en todos sus ámbitos dentro de la escuela, además la inclusión es para todos, el que va bien, el que no va tan bien, el que habla español, el que no lo habla, cada niño es diferente es una persona única por ello todos se merecen un trato especial, individual que valore su esfuerzo personal sin comparaciones y sus adquisiciones y progresos sin tener que ir mejor o peor que nadie. La escuela inclusiva debe de tener buenos planes de trabajo, adecuar las aulas para poder desarrollarlo, buen personal, máxima implicación, y todos tenemos que concienciarnos que los alumnos no son prendas de vestir las cuales podemos cortar por el mismo patrón!” (Maestra de Primaria de escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 24 y 35 años de edad).

“Claro que sí. Inicialmente exige un poco de formación y sensibilización de los docentes pero en cuanto se den cuenta de los beneficios para todos...verán que la tarea del docente es exactamente esa, responder a las necesidades de todos y cada uno; sería deseable que la escuela no tuviera que integrar a nadie porque no excluya a nadie.” (Profesora de FP y Jefa de Estudios en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 46 y 55 años de edad).

“Sí es posible porque cuando incluyes a todos los alumnos en tu corazón, además de en tu clase, y no sólo a los de NEE educativas especiales, que lo único que requieren es una revisión de las actuaciones, sino también a los que sin estar diagnosticados de nada presentan dificultades para integrarse, entonces algo cambia en el ambiente, los niños miran más allá de las dificultades del compañero y, algunos, porque no todos lo hacen de la misma manera o en el mismo momento, empiezan a participar de esas diferencias y a colaborar con su compañero y contigo como profesor para que esa persona logre lo que en ese momento está pretendiendo

conseguir. Se trata de crear esquemas internos flexibles dentro de las personas para que éstas puedan dar acceso a sus vidas a todo cuanto les rodea.” (Maestra de Primaria de Educación Física en escuela pública, con experiencia con alumnos con NEAE, de entre 24 y 35 años de edad).

Para concluir, es interesante señalar que haber consultado a los docentes sobre su opinión acerca de la viabilidad del modelo de escuela inclusiva –en formato de pregunta abierta- ha permitido conocer que la muestra está conformada por una gran mayoría de profesionales de la educación que creen en la inclusión educativa, en su necesidad y en sus beneficios. Muchos de ellos, denuncian claramente las limitaciones con las que diariamente se encuentran en las aulas para poder implementar plenamente el modelo: falta de una adecuada formación de los docentes en materia de inclusión educativa, ratios de alumnos por clase imposible de gestionar desde una visión inclusiva y falta de recursos humanos y materiales. Asimismo, a través de sus respuestas, es posible inferir en ellos cierta dosis de frustración y cansancio frente a las adversidades, que se presentan, por un lado, en forma de mandato de construir una escuela inclusiva pero, por otra parte, sin poner a su disposición las herramientas imprescindibles para conseguirlo con éxito. Como refirió un docente, “*...nos dan un coche que le faltan las ruedas, nos dicen que más adelante nos las darán, pero que mientras tanto vayamos avanzando.*”

1.3. Análisis diferencial de las variables y contrastes de medias

1.3.1. Análisis diferencial de la muestra por la variable sexo

Dado que resulta de interés para la investigación conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los docentes, según se trate de mujeres u hombres, se procedió a realizar un contraste de medias de las diferentes variables del Cuestionario para maestros y profesores teniendo en cuenta el sexo de los encuestados.

Después de realizar el correspondiente contraste de medias para variables independientes a través del programa informático SPSS, se concluye que de las 48 variables contrastadas, 7 de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas entre sus medias. En la Tabla 41 se consigna la información más relevante acerca de las mismas y se remite al Anexo 10 para consultar la información estadística completa.

Descripción		\bar{X} Hombres	\bar{X} Mujeres	Sig. (bilateral)
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	2,00	2,20	,026
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	2,44	2,74	,003
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,46	2,24	,009
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,31	2,05	,004
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,86	1,62	,002
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	3,33	3,48	,017
VC046	En mi centro soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1,91	2,10	,021

Tabla 41. Comparación de valores de medias y resultados de Prueba T de Student de variables con diferencias estadísticamente significativas entre respuestas de hombres y de mujeres del Cuestionario para maestros y profesores.

La Tabla 42 permite conocer la frecuencia de respuestas para hombres y mujeres en las variables que, como se consignó, presentan diferencias estadísticamente significativas.

			De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	Hombre	27,2%	72,8%
		Mujer	36,1%	63,9%
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	Hombre	50,3%	49,7%
		Mujer	62,3%	37,7%
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	Hombre	44,2%	55,8%
		Mujer	35,6%	64,4%
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	Hombre	44,2%	55,8%
		Mujer	29,3%	70,6%
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	Hombre	22,4%	77,6%
		Mujer	13,8%	86,2%

			De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	Hombre	91,1%	8,9%
		Mujer	93,7%	6,3%
VC046	En mi centro soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Hombre	19,7%	80,3%
		Mujer	27,8%	72,2%

Tabla 42. Frecuencias de respuestas para variables con diferencias estadísticamente significativas entre respuestas de hombres y mujeres del Cuestionario para maestros y profesores

La información precedente permite conocer que el grupo de hombres de los docentes consultados, en un 72,8%, se manifiesta en desacuerdo con la premisa que dice que la normalización escolar de los alumnos con NEAE es un concepto humanitario pero utópico. Dentro del grupo de las mujeres, se manifiesta en desacuerdo el 63,9%.

El contraste de medias ha permitido saber también que, en lo referente a la puesta en práctica en las aulas de las premisas de la educación inclusiva, hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Frente a la posibilidad de recurrir al apoyo de personal externo dentro del aula para atender las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos, un 62,3% de las mujeres consultadas dicen ponerlo en práctica en sus clases, frente a un 50,3% de hombres que lo hacen.

Existen diferencias también en lo que refiere a las expectativas de éxito de los alumnos con NEAE que presentan mujeres y hombres. Un 44,2% del grupo masculino se manifiesta de acuerdo con que los niños con NEAE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños. Frente a la misma premisa, el grupo femenino se manifiesta a favor de la misma en un 35,6%.

Un 44,2% del grupo de hombres dice estar de acuerdo con que hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños. En el caso de las mujeres docentes, solo se manifiesta a favor un 29,3% del colectivo.

Un 86,2% de ese colectivo femenino se muestra en desacuerdo con la premisa que dice que a veces ha sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea. En el caso del grupo de los hombres, se manifiesta en desacuerdo el 77,6%.

Un 93,7% de las mujeres y un 91,1% de los hombres consultados se posicionan a favor de que la diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.

Finalmente, ha de consignarse que en un porcentaje del 27,8% de las mujeres docentes consultadas se reconocen como un referente en temas de atención a la diversidad en el centro donde ejercen, mientras que en el grupo de los hombres, se reconoce como referente un 19,7%.

Por otra parte, se compararon también las respuestas obtenidas por el grupo de hombres y de mujeres a la variable VC029 en la que se les pedía que indicaran el tipo de necesidad educativa especial con la que prefiere trabajar. La Tabla 43 nos permite visualizar las frecuencias de respuestas.

	Hombre	Mujer
Altas capacidades	15,8%	12,3%
Desconocimiento del idioma	9,9%	11,7%
Minorías étnicas y/o con problemática social	13,4%	14,4%
TGD	8%	10,3%
Deficiencia motora	11,5%	10,9%
Discapacidad intelectual	10,8%	11,4%
Deficiencia sensorial	12,2%	11,4%
Dificultades de aprendizaje	18,4%	17,6%
TOTAL	100%	100%

Tabla 43. Frecuencia de respuestas de hombres y mujeres docentes sobre las NEAE con las que prefieren trabajar.

Así, se puede inferir que, en orden de prioridad de elección, ambos sexos prefieren, en primer lugar, trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. En segundo y tercer lugar (aunque en orden inverso) eligen las altas capacidades y las minorías étnicas. La diferencia se presenta cuando las mujeres ponen en cuarto lugar la elección de trabajar con alumnos que desconocen el idioma, mientras que los hombres lo hacen en sexto lugar de preferencia, por detrás de la NEAE derivadas de la deficiencia sensorial y la motora. Finalmente, en ambos grupos, la menor frecuencia de selección la recibe las NEAE vinculadas con los Trastornos Generales del Desarrollo, es decir, es el tipo de NEAE con la que menos prefieren trabajar.

En conclusión, a partir del análisis de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas en sus valores de media entre las respuestas de hombres y mujeres, se puede afirmar que el colectivo femenino de los docentes consultados, a diferencia del masculino, se

reconoce a sí mismo como referente en materia de atención a la diversidad en su centro con mayor frecuencia que los hombres, tiene mayores expectativas de éxito y de rendimiento sobre los alumnos con NEAE respecto del resto de los alumnos y en el caso de la puesta en práctica de medidas inclusivas en sus clases, las mujeres recurren con mayor frecuencia que sus colegas masculinos al apoyo de personal externo dentro del aula. Sin embargo, un porcentaje mayor de las maestras y profesoras consultadas se manifiesta de acuerdo con la premisa de que la normalización escolar de los alumnos con NEAE es un concepto humanitario pero utópico.

1.3.2. Análisis diferencial de la muestra por la variable edad

Se procedió a contrastar la totalidad de las variables del Cuestionario para maestros y profesores teniendo en cuenta la edad de los docentes, para determinar si las diferencias previamente detectadas en el análisis descriptivo, pueden considerarse estadísticamente significativas. En dicho cuestionario, la variable edad fue dividida en 4 categorías a saber: 1. Entre 24 y 35 años; 2. Entre 36 y 45 años; 3. Entre 46 y 55 años y 4. Más de 55 años. Por lo tanto, tratándose de 4 grupos a comparar, se procedió a realizar el correspondiente contraste de medias a través del procedimiento de Anova de un factor, disponible en el programa informático SPSS. Como resultado, se encontraron 11 variables que presentaban diferencias estadísticamente significativas según las edades de los maestros y profesores.

En la Tabla 44 se presenta la información más relevante y en el Anexo 11 puede encontrarse la información estadística completa.

Descripción		\bar{X}			
		Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Más de 55 años
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,29	3,36	3,35	3,10
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	2,72	2,77	2,64	2,37
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,11	2,27	2,36	2,50
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,54	1,60	1,72	2,01
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,29	2,41	2,51	2,68

Descripción		\bar{X}			
		Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Más de 55 años
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	3,31	3,29	3,01	2,97
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	3,15	3,15	2,98	2,85
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,48	2,30	2,56	2,37
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	2,02	1,88	2,08	2,05
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	1,98	2,31	2,25	2,35
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1,90	1,99	2,19	2,08

Tabla 44. Medias de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas por la variable edad.

Se procedió a realizar las comparaciones múltiples post hoc a través de la Prueba de Tukey, habiendo arrojado los siguientes resultados que evidencian diferencias estadísticamente significativas entre grupos (Tabla 45)

Descripción		Edad	Edad	Sig.
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,029
			Entre 46 y 55 años	,042
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,031
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,010
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,000
			Entre 36 y 45 años	,002
			Entre 46 y 55 años	,041

	Descripción	Edad	Edad	Sig.
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,021
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	,011
			Más de 55 años	,027
		Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	,008
			Más de 55 años	,026
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,045
			Entre 36 y 45 años	,029
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	,023
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	,037
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	,005
			Entre 46 y 55 años	,030
			Más de 55 años	,013
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	,012

Tabla 45. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas para la variable edad.

La información suministrada nos permite entonces conocer que en 11 de las variables que conforman el Cuestionario para maestros y profesores se presentan diferencias estadísticamente significativas según las edades de los participantes.

Efectivamente, cuando se le pregunta a los docentes si suelen hacer adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno, quienes tienen más de 55 años responden en un

79,5% estar de acuerdo con la premisa, mientras que quienes tienen entre 36 y 45 años se manifiestan en un 92,6% de acuerdo y en un 93% los que se encuentran en el grupo de entre 46 y 55 años.

Frente a la opción de recurrir al apoyo de personal externo dentro del aula durante sus clases, un 43,6% de los maestros y profesores de más de 55 años lo pone en práctica, frente al 61,3% de los docentes que tienen entre 36 y 45 años.

Cuando se les consulta si creen que los niños con NEAE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños, el 50% de los docentes mayores de 55 años están de acuerdo con ello, a diferencia del grupo más joven de docentes (entre 24 y 35 años) que solo se presenta a favor de dicha premisa el 28,3%.

También el 69,2% de los docentes mayores de 55 años se muestra en desacuerdo con que a veces hayan sentido que atender las NEAE no es su tarea. En el resto de los grupos etarios, el porcentaje de personas en desacuerdo es mayor: 88,1% entre los de 36 y 45 años; 87,1% entre los de 24 y 35 años y 84,1% entre los de 46 y 55 años.

Por otra parte, el 55,1% de los docentes pertenecientes al grupo de mayor edad declara que prefiere trabajar con alumnos sin NEAE, frente al 39,5% de los docentes más jóvenes.

Asimismo, el grupo de maestros y profesores más jóvenes dice, en una mayoría del 84,7%, estar de acuerdo con que si recibieran más formación al respecto, su actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEAE en el aula ordinaria mejoraría. Los docentes que presentan más edad (entre 46 y 55 años y más de 55 años) también están de acuerdo, pero en un porcentaje menor: 77% y 73,1% respectivamente.

En la misma línea, cuando se les consulta sobre si conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación de los docentes, el grupo de los docentes más jóvenes se muestra a favor en un 84,7%. El grupo que tiene entre 36 y 45 años está de acuerdo en un 78,2% y los de más de 55 años, está de acuerdo en un 67,9%.

Se presentan también diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes de 36 a 45 años y los de 46 a 55 años: en el grupo de menor edad solo un 36,9%

está de acuerdo en sentirse formado para atender la diversidad del alumnado en las aulas mientras que en el grupo de 46 a 55 años se muestra de acuerdo el 53%.

Cuando se les pregunta si creen que en general los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas, el 88,1% de los maestros y profesores que tienen entre 36 y 45 años están en desacuerdo y en el grupo de entre 46 y 55 años de edad está en desacuerdo el 75,9%.

Los docentes más jóvenes (entre 24 y 35 años) están en un 25% de acuerdo con haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE. Consultados los de mayor edad (más de 55 años) el 42,3% admite haber visto actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE, al igual que el 39,4% de los de entre 36 y 45 años y el 38,2% de los docentes que tienen entre 46 y 55 años de edad.

Finalmente, consultados si son un referente en temas de atención a la diversidad en los centros, se presentan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de los más jóvenes, que en un 80,6% se muestra en desacuerdo, frente al 68,2% de los docentes de entre 46 a 55 años que también están en desacuerdo.

En lo que refiere a las preferencias de los maestros y profesores frente a las diferentes NEAE, la Tabla 46 muestra las frecuencias de respuestas recibidas.

	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Más de 55 años
Altas capacidades	13%	13,3%	12%	16,5%
Desconocimiento del idioma	11,1%	12,4%	10,9%	9,2%
Minorías étnicas y/o con problemática social	14,4%	13,5%	14,8%	13,6%
TGD	10,4%	10,5%	9,5%	6,8%
Deficiencia motora	12,5%	9,7%	11,8%	9,7%
Discapacidad intelectual	9,6%	10,1%	12,8%	14,1%
Deficiencia sensorial	12,3%	12,7%	10,7%	9,7%
Dificultades de aprendizaje	16,7%	17,8%	17,5%	20,4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Tabla 46. Frecuencia de respuestas de los docentes sobre las NEAE con las que prefieren trabajar, según la edad.

Si se toman en cuenta las frecuencias de respuestas de los maestros y profesores, podemos ver que los de menor edad (entre 24 y 45 años) tienen las mismas preferencias a la hora de trabajar con alumnos con NEAE: dificultades de aprendizaje, minorías étnicas o con alguna problemática social y altas capacidades. Difieren en aquellas con las que menos prefieren

trabajar: los de entre 24 y 35 años eligen a la discapacidad intelectual y los de entre 36 y 45 años a la deficiencia motora.

El grupo de docentes que tiene más edad (desde 46 años a más de 55 años) también prefieren trabajar en primer lugar con alumnos con dificultades de aprendizaje pero también con alumnos con discapacidad intelectual (que fue la NEAE menos elegida por los más jóvenes). Este grupo elige también, a diferencia del anterior, los Trastornos Generales del Desarrollo como la necesidad específica de apoyo educativo con la que menos prefieren trabajar.

En síntesis, del análisis comparativo realizado se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas según las edades de los maestros y profesores consultados.

Los que presentan mayor edad dentro de la muestra, que representan el 14,7% de la misma, hacen menos adaptaciones curriculares y recurren menos al apoyo de personal externo dentro del aula, en su práctica profesional. Se presentan de acuerdo con que los alumnos con NEAE van a conseguir menos que el resto de los alumnos, en una proporción mayor que los docentes de menor edad. También en una proporción mayor, los docentes de más de 55 años han sentido a veces, que atender las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos no es su tarea y son mayoría también a la hora de acordar que prefieren trabajar con alumnos sin NEAE.

Asimismo, es mayor el número de docentes de más de 55 años que dice haber visto actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE, frente a las respuestas de los más jóvenes. Ello puede deberse a la mayor cantidad de años de experiencia que detentan los docentes mayores o a que quizás esas prácticas se ven con menor frecuencia en la actualidad.

El grupo más joven de los docentes de la muestra, que representa el 23,3% de la misma, dice, en su mayoría, que su actitud frente a la diversidad mejoraría si recibiera más formación al respecto. Los mayores también están de acuerdo, pero en menor medida.

También el grupo de los más jóvenes se muestra en mayor medida de acuerdo con que el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación de los docentes. Los que menos de acuerdo están con esta premisa son los mayores de 55 años.

El segundo grupo más joven de la muestra (de entre 36 a 45 años de edad), que representa el 30,1% de la misma, no se siente lo suficientemente formado para atender la diversidad en las aulas mientras que los que tienen entre 46 y 55 años (el 32% de la muestra) sí se sienten formados adecuadamente.

Finalmente, como era de esperar, el grupo de los docentes más jóvenes no se siente un referente en materia de diversidad en sus centros ya que ello depende en gran medida de los años de experiencia profesional con la temática.

1.3.3. Análisis diferencial de la muestra por la variable nivel educativo en el que trabajan

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables del Cuestionario para maestros y profesores según el nivel educativo en el que trabajan, se procedió a contrastar las respuestas según pertenezcan al nivel infantil, primario o secundario, incluyéndose dentro de éste último a Bachillerato y Formación Profesional. Se detectaron diferencias estadísticamente significativas en 24 de las 48 variables contrastadas.

A continuación, en la Tabla 47 y en la Tabla 48 se presenta la información estadística más relevante y se agrega en el Anexo 12 la información estadística completa.

Descripción		\bar{X} Infantil	\bar{X} Primaria	\bar{X} Secundaria
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	3,59	3,71	3,42
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,16	3,34	3,16
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,33	3,43	3,14
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	3,42	3,26	2,90
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,07	3,26	2,87
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,07	2,83	2,28
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	2,70	3,02	3,00
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,77	1,86	2,06
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,00	1,92	2,17
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	2,09	2,06	2,35

Descripción		\bar{X} Infantil	\bar{X} Primaria	\bar{X} Secundaria
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	1,86	2,07	2,23
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,39	1,50	1,92
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,88	2,63	2,86
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	1,97	1,91	2,23
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	2,16	2,25	2,46
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,38	2,52	2,29
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,33	3,24	3,02
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	3,46	3,53	3,34
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	2,04	2,27	2,44
VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	2,96	2,81	2,63
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	1,93	2,15	2,27
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	2,97	3,09	2,89
VC046	En mi centro soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1,75	2,04	1,93
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,20	3,29	

Tabla 47 . Medias de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas según el nivel educativo en el que trabajan los docentes

Descripción		Nivel	Nivel	Sig.
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	Primaria	Secundaria	,000
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	Primaria	Secundaria	,008
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Primaria	Secundaria	,000
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	Secundaria	Infantil Primaria	,000 ,000
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	Primaria	Secundaria	,000
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	Secundaria	Infantil Primaria	,000 ,000
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	Infantil	Primaria Secundaria	,019 ,021

	Descripción	Nivel	Nivel	Sig.
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	Secundaria	Infantil Primaria	,024 ,037
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	Primaria	Secundaria	,015
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	Primaria	Secundaria	,003
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	Infantil	Secundaria	,008
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	Secundaria	Infantil Primaria	,000 ,000
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	Primaria	Secundaria	,034
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	Primaria	Secundaria	,003
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	Infantil	Secundaria	,045
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	Primaria	Secundaria	,017
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	Secundaria	Infantil Primaria	,008 ,017
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	Primaria	Secundaria	,021
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	Infantil	Secundaria	,003
VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	Secundaria	Infantil Primaria	,004 ,037
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Infantil	Secundaria	,006
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	Primaria	Secundaria	,046
VC046	En mi centro soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Infantil	Primaria	,024
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	Secundaria	Infantil Primaria	,002 ,000

Tabla 48. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas para la variable nivel educativo en el que trabajan los docentes.

Como queda reflejado en la información aportada, 24 de las 48 variables contrastadas presentan diferencias estadísticamente significativas si se tienen en cuenta las respuestas de los docentes encuestados según el nivel educativo en el que trabajan, esto es, si son docentes de educación infantil, de primaria o de secundaria y bachillerato.

Un análisis general de los datos nos permite conocer que, salvo en el caso de una sola de las variables contrastadas, en todas las demás las diferencias surgen respecto de las respuestas de los docentes de nivel secundario, en comparación con los otros dos niveles.

En efecto, un 95% de los profesores de secundaria está de acuerdo con la afirmación que dice que la escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés, frente al 96,3% de maestros de primaria que responden en la misma línea.

Cuando se les consulta sobre si su trabajo en el aula favorece la inclusión, el 88,3% de los profesores responde afirmativamente mientras que en el grupo de los maestros de primaria acuerdan con la premisa un 95,7%.

Consultados sobre su práctica laboral en el día a día en las aulas, los resultados se presentan similares: un 85,4% de los profesores dice que suele hacer adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno frente a un 92,6% de sus colegas del nivel primario. Un 73,6% realiza agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos, mientras que los maestros de primaria lo hacen en un 88,8% y los de nivel infantil en un 75,4%. De igual modo, el 73,6% recurre al apoyo de personal externo fuera del aula para atender las necesidades de los alumnos con NEAE, mientras que en el grupo de docentes de primaria, lo hace el 85,7%. La diferencia es aún mayor si se trata de recurrir al apoyo de personal externo dentro del aula: solo el 41,4% de los profesores hace uso de este recurso, frente al 68,9% de los maestros de primaria y al 78,2% de los maestros de infantil que también lo utilizan.

En la misma línea, el 79,1% considera que los alumnos con NEAE representan una dificultad añadida para los docentes, mientras que el 60,8% de los maestros de infantil y el 77% de los docentes de primaria comparten esta opinión.

Los profesores se muestran también más propensos a adoptar prácticas y a manifestar creencias acordes con la Teoría del Déficit. El 30,5% piensa que el alumno con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria. En el caso de los maestros de primaria, el 19,3% acuerda con esta premisa. El 40,6% de los profesores considera que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad frente a un 24,2% de maestros de primaria que opina en igual sentido.

El 61,9% de los profesores está en desacuerdo con que hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños. Entre los docentes de la escuela infantil, se manifiesta en desacuerdo el 79,7%.

Frente a la afirmación de haber sentido, a veces, que atender las necesidades especiales de aprendizaje de cada alumno no es su tarea, los maestros de escuela infantil están de acuerdo en un 2,9%, los de nivel primario en un 10,6% en tanto el 25,1% de los docentes de nivel secundario se muestra a favor de esta premisa.

El 66,5% de los profesores cree que la escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales. Piensa igual el 54,7% de los docentes de nivel primario.

Cuando se les consulta si muchas veces han sentido que le imponen el trabajar con alumnos con NEAE dentro del aula, un 33,1% de los profesores se muestra de acuerdo así como un 21,7% de los maestros de nivel primaria. Asimismo, casi la mitad de los docentes de nivel secundaria (49,4%) dice que hay algunos alumnos con NEAE con los que trabaja bien pero que hay otros con los que casi preferiría no trabajar. Esta misma afirmación la comparte el 34,7% de los maestros de educación infantil.

En cuanto al grado de formación frente a la temática de la diversidad, el 50,3% de los docentes del nivel primario se siente formado para atender la diversidad del alumnado en sus clases, frente al 37,7% de los docentes de nivel secundario.

Por otra parte, el 77,4% de los profesores cree que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende en gran medida de la actitud que tome el docente. El porcentaje de adhesión a esta consigna es mayor en los otros niveles: 85,1% en nivel primario y 88,4% en el nivel infantil.

También un 91,2% de profesores entiende que la diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos. En el caso del nivel de educación primaria, se muestra de acuerdo el 92,5%.

Consultados los docentes sobre si los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto del alumnado, el 42,7% de los profesores se manifiesta de acuerdo, frente al 26,1% de los educadores del nivel infantil.

Puestos a considerar las actitudes de los compañeros docentes, el 59,8% de los profesores de nivel secundario dice que en general sus compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEAE. Este porcentaje es mayor, 75,3% y 69,6%, en

los niveles de educación infantil y primario, respectivamente. Asimismo, un 38,9% de profesores dice haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE mientras que en el nivel infantil, este porcentaje es del 23,2%.

En relación al funcionamiento de los centros educativos, el 73,6% de los docentes del nivel secundario dice que el equipo directivo de su centro se implica activamente en la atención a la diversidad mientras que este porcentaje es mayor en el nivel primario: 80,7%. Del mismo modo, el 72,8% de los profesores dice que en su centro los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día, mientras que en la escuela infantil el porcentaje de docentes que acuerda con esta premisa es de 91,3% y en la escuela primaria es del 92,5%.

Finalmente, consultados los docentes sobre si, en sus centros, son un referente en temas de atención a la diversidad, la diferencia estadísticamente significativa la encontramos entre el nivel infantil y el nivel primario: el 74,5% de los maestros de primaria están en desacuerdo frente al 91,3% de los maestros de infantil.

Si se toman en cuenta las preferencias de los docentes frente a las distintas NEAE que puede presentar un alumno, surgen también diferencias significativas, según consta en la Tabla 49:

	Nivel Infantil	Nivel Primario	Nivel Secundario
Altas capacidades	11%	12,5%	15,5%
Desconocimiento del idioma	15%	12,5%	9,6%
Minorías étnicas y/o con problemática social	14,5%	15,3%	13,8%
TGD	8,8%	10,5%	8,3%
Deficiencia motora	12,3%	8,6%	12,5%
Discapacidad intelectual	14,1%	9,6%	9,7%
Deficiencia sensorial	11,5%	11,5%	12,6%
Dificultades de aprendizaje	12,8%	19,5%	18%
TOTAL	100%	100%	100%

Tabla 49. Frecuencia de respuestas de los docentes sobre las NEAE con las que prefieren trabajar, según el nivel educativo en el que trabajan.

Los docentes de nivel infantil prefieren trabajar con alumnos que desconocen el idioma, pertenecientes a minorías étnicas o con problemática social o que presentan discapacidad intelectual. Los de nivel primario y secundario eligen en primer lugar las dificultades de aprendizaje y también las altas capacidades.

El nivel infantil y el secundario coinciden en elegir con menor frecuencia las NEAE vinculadas con los trastornos generales del desarrollo mientras que el nivel primario elige con menor frecuencia la deficiencia motora.

En síntesis, el contraste de medias de las variables estudiadas según el nivel educativo en el que trabajan los docentes permite visualizar que es en el nivel de educación secundaria donde se concentra casi la totalidad de las diferencias respecto de los niveles educativos infantil y primario: los profesores reconocen en menor medida que sus colegas de los otros niveles que su trabajo en el aula favorece la inclusión, recurren menos a las adaptaciones curriculares, a los agrupamientos flexibles, al apoyo externo dentro y fuera del aula para lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos. En éste último caso, utilizar el apoyo de un recurso externo dentro del aula, es considerablemente menor en el nivel secundario (41,4%) que en el nivel infantil (78,2%) y en el nivel primario (68,9%).

Un porcentaje también mayor de profesores cree que los alumnos con NEAE van a conseguir menos que el resto de los alumnos, que atender las necesidades de estos alumnos no es su tarea y que la escuela de hoy en día no está pensada para este tipo de alumnado. La mitad de ellos dice que hay NEAE con las que prefiere no trabajar. Asimismo, se sienten menos formados para atender la diversidad que el resto de sus colegas y valoran menos la importancia de la actitud en los maestros y profesores para conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE.

En la misma línea, al valorar a sus compañeros de trabajo y al centro donde ejercen la docencia, los profesores, en un mayor porcentaje que sus colegas de otros niveles educativos, dicen que los docentes dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto de los alumnos, encuentran menos actitudes positivas en sus colegas frente a la diversidad y admiten haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de otros docentes hacia alumnos con NEAE. Parece que estos hechos se ven con mayor frecuencia en la escuela secundaria que, por ejemplo, en la escuela infantil.

Asimismo, los directivos de los centros de educación secundaria parecen implicarse menos en la atención a la diversidad y los alumnos con NEAE son tenidos menos en cuenta en el día a día del centro.

Las diferencias detectadas, entonces, permiten visualizar también una dificultad mayor en el nivel educativo de secundaria y bachillerato para implementar las políticas de la educación inclusiva y conseguir una escuela al alcance y al servicio de todo su alumnado, respetando, atendiendo y aprovechando las diferencias a la hora de aprender de todos los estudiantes. Ello puede deberse a diversos motivos: la formación del profesorado, la organización del nivel educativo secundario, el curriculum, las dificultades que presentan las diferentes NEAE en edades superiores y la ausencia de respuestas adecuadas por parte de los profesionales de la educación.

1.3.4. Análisis diferencial de la muestra por la variable titularidad del centro

Se contrastaron los valores de media obtenidos a través del Cuestionario para maestros y profesores para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta la titularidad del centro en la que cada docente trabaja, esto es, si se trata de un centro público, concertado o privado. De las 48 variables analizadas, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en 5 de ellas, cuya información se vuelca en la Tabla 50 y la Tabla 51 Para obtener la información estadística completa, se remite al Anexo 13.

Descripción		\bar{X} Público	\bar{X} Concertado	\bar{X} Privado
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	2,15	2,26	1,74
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,34	3,25	2,70
VC011	Recurro al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,12	3,05	2,22
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	2,70	2,59	2,00
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,27	1,97	2,04

Tabla 50. Medias de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas según la titularidad del centro

	Descripción	Titularidad	Titularidad	Sig.
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	Concertado	Privado	,045
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Privado	Público Concertado	,000 ,002
VC011	Recurro al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	Privado	Público Concertado	,000 ,000
VC012	Recurro al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEE.	Privado	Público Concertado	,005 ,045
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Público	Concertado	,010

Tabla 51. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas para la variable titularidad del centro.

Los resultados expuestos permiten entonces corroborar que de las 48 variables contrastadas, 5 de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas si se tiene en cuenta la titularidad del centro en la que ejercen los docentes que conforman la muestra.

Frente a la VC06, cuya premisa dice que la normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico, los docentes que pertenecen a la escuela concertada se muestran en su mayoría en desacuerdo al igual que los profesionales que trabajan en la escuela privada, aunque en menor medida que estos últimos: 61,8% de los docentes de escuela concertada y 78,3% de los docentes de escuela privada se declaran en desacuerdo con la premisa.

En lo que refiere su práctica laboral en el día a día de las aulas, los maestros y profesores de la escuela privada reconocen que suelen hacer adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno, pero en un porcentaje significativamente menor (60,9%) que sus colegas de la escuela pública (91,5%) y concertada (90,8%). En el mismo sentido, una minoría del 43,5% de los docentes de escuela privada recurre al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEAE, frente a un 80,3% de docentes de la escuela concertada y a un 80,1% de docentes de la escuela pública que aplican este recurso. Y si se trata de recurrir al apoyo de personal externo dentro del aula, el porcentaje es aún menor: lo ponen en práctica solo el 34,8% de los docentes de escuela privada, frente al 56,6% de profesionales de la escuela concertada y al 60,7% de los que pertenecen a la escuela pública.

Finalmente, cuando se les consulta si han visto con cierta frecuencia actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE, el 77,6% de los maestros y profesores que trabajan en escuela concertada dicen estar en desacuerdo, frente a un 61,2% de docentes que trabajan en la escuela pública.

En síntesis, si se toma en cuenta la titularidad del centro donde ejerce el docente, se puede concluir que en el ámbito de la escuela privada es significativamente menos frecuente que los maestros y profesores realicen prácticas inclusivas como adaptaciones curriculares, uso de apoyo de personal externo dentro y fuera del aula, para atender las NEAE de sus alumnos, en comparación con sus colegas de escuela concertada y pública, que los utilizan con mayor frecuencia.

Asimismo, en la escuela pública se reconocen mayor número de actitudes negativas hacia alumnos con NEAE por parte de los colegas docentes en comparación con, por ejemplo, la escuela concertada.

1.3.5. Análisis diferencial de la muestra por la variable tamaño del centro

El Cuestionario para maestros y profesores permitía conocer si los docentes de la muestra trabajaban en un centro de tamaño pequeño, con menos de 300 alumnos; en un centro mediano, con entre 301 y 650 alumnos o en un centro grande, con más de 650 alumnos. Teniendo en cuenta entonces el tamaño del centro, se realizó una comparación de los valores de medias, para saber si existían diferencias estadísticamente significativas. De las 48 variables, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en 9 de ellas. En la Tabla 52 y en la Tabla 53 se presenta la información estadística relevante. Para ampliación de la misma, se remite al Anexo 14.

Descripción		\bar{X} Pequeño	\bar{X} Mediano	\bar{X} Grande
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	3,82	3,56	3,52
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,41	3,29	3,16
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,51	3,34	3,22
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	3,35	3,20	3,00
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,69	1,92	2,01
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,53	2,75	2,87

Descripción		\bar{X} Pequeño	\bar{X} Mediano	\bar{X} Grande
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,25	2,13	2,31
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	2,25	2,10	1,95
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,12	3,15	2,97

Tabla 52. Medias de las variables con diferencias estadísticamente significativas según el tamaño del centro.

Descripción		Tamaño	Tamaño	Sig.
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	Pequeño	Mediano	,014
			Grande	,003
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	Grande	Pequeño	,016
			Mediano	,042
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Pequeño	Grande	,017
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	Grande	Pequeño	,009
			Mediano	,014
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	Pequeño	Grande	,028
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	Pequeño	Grande	,043
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Mediano	Grande	,041
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Pequeño	Grande	,040
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	Mediano	Grande	,010

Tabla 53. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas para la variable tamaño del centro.

La VC04 contiene la premisa que dice que la escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés. Los docentes de los establecimientos educativos pequeños están en su totalidad de acuerdo con ella (100%) mientras que los de los centros medianos lo están en un 95,9% y los de centros de tamaño grande, en un 95,4%.

En cuanto a si su trabajo en el aula favorece la inclusión, la mayoría de los maestros y profesores están de acuerdo con ello, solo que en un porcentaje menor (89,1%) en los centros de tamaño grande, comparado con los centros pequeños (96,1%) y medianos (93,8%).

En lo que refiere a la práctica, la mayoría de los docentes realiza adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno. En mayor medida, en establecimientos pequeños (98%) que en los centros más grandes (86,1%). En la misma línea, la mayoría de los profesionales de la educación consultados realizan agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos. Sin embargo, surge una diferencia

estadísticamente significativa entre los valores obtenidos para los centros grandes (77,7%), en comparación con los pequeños (90,2%) y los medianos (85,6%).

Frente a la premisa de si muy pocos alumnos con NEAE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria, la mayoría de los docentes se muestra en desacuerdo, aunque los de centros educativos pequeños en un porcentaje mayor (86,3%) que los de los centros grandes (76,5%).

También la mayoría de los docentes se muestra de acuerdo con que la escuela de hoy está pensada para alumnos sin NEAE. Los maestros y profesores de centros educativos grandes se muestra de acuerdo en un porcentaje mayor (64,3%) que los de los centros pequeños (54,9%).

La mayoría de los docentes consultados está en desacuerdo con haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE. En los centros de tamaño mediano el porcentaje de desacuerdo es mayor (68,3%) que en los centros grandes (60,5%).

Si bien la mayoría también no se reconoce a sí mismo como referentes en temas de atención a la diversidad en sus centros, hay un porcentaje mayor de docentes de centros de tamaño pequeño (33,3%) que sí se reconocen como referentes que en los centros grandes (21,8%).

Finalmente, en opinión de los docentes, en su centro los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día, aunque en un mayor porcentaje en los centros medianos (88,1%) que en los grandes (77,7%).

En resumen, puede decirse que los docentes que trabajan en centros de tamaño pequeño, de menos de 300 alumnos tienen una visión más favorable de la inclusión educativa y pueden llevar a cabo prácticas inclusivas en sus aulas con mayor frecuencia que los centros educativos grandes, de más de 650 alumnos. Asimismo, los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día del centro con mayor frecuencia en las escuelas pequeñas que en las grandes. Puede concluirse que los centros educativos pequeños disponen de unas dinámicas de trabajo que permite alcanzar los objetivos de inclusión educativa de los alumnos con NEAE con mayor facilidad que en los centros grandes.

1.3.6. Análisis diferencial de la muestra por la variable antigüedad en la profesión

Se procedió a realizar una comparación de medias entre las respuestas de los maestros y profesores al correspondiente cuestionario, teniendo en cuenta la antigüedad que denotan en el ejercicio de la profesión, con el objeto de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Como resultado, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en 6 de las 48 variables contrastadas. Se presenta a continuación, en la Tabla 54 y la Tabla 55 la información estadística relevante, remitiéndose al Anexo 15 para la consulta de la información estadística completa.

Descripción		\bar{X} Hasta 5 años	\bar{X} Entre 6 y 10 años	\bar{X} Entre 11 y 15 años	\bar{X} Entre 16 y 20 años	\bar{X} Más de 20 años
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	3,37	3,26	3,33	3,04	2,98
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	3,14	3,09	3,25	2,97	2,92
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,41	2,56	2,23	2,46	2,48
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	1,97	2,04	1,81	2,04	2,08
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	1,97	2,22	2,36	2,03	2,31
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1,80	2,04	1,87	2,20	2,18

Tabla 54. Medias de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas según la antigüedad en la profesión.

Descripción		Antigüedad	Antigüedad	Sig.
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	Más 20 años	Hasta 5 años e/11 y 15 años	,007 ,004
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	Más de 20 años	e/11 y 15 años	,007
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	e/6 y 10 años	e/11 y 15 años	,035
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	Más de 20 años	e/11 y 15 años	,014
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Hasta 5 años	e/11 y 15 años Más de 20 años	,018 ,030
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Hasta 5 años	e/16 y 20 años Más de 20 años Más de 20 años Hasta 5 años e/ 11 y 15 años	,031 ,009 ,009 ,016

Tabla 55. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas para la variable antigüedad en la profesión.

Cuando se les consulta a los docentes si recibiendo más formación al respecto, su actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría, se registra una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de mayor antigüedad (más de 20 años), que se presenta de acuerdo con la afirmación en un 74,6%, y el grupo de menor antigüedad (menos de 5 años) que se presenta de acuerdo un 87,3% y el grupo de una antigüedad entre 11 y 15 años, que se declara de acuerdo con la afirmación en un 85,7%.

También el grupo de mayor antigüedad acuerda, aunque en menor porcentaje (72,5%) comparado con el grupo que tiene entre 11 y 15 años de antigüedad (80%), con que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación de los docentes.

Cuando se les consulta si se sienten formados para atender la diversidad del alumnado en sus clases, la diferencia estadísticamente significativa se concentra entre los que tienen entre 6 y 10 años de antigüedad que responden afirmativamente en un 51,1% frente al grupo siguiente (entre 11 y 15 años de antigüedad) que está de acuerdo con la afirmación solo el 35,2%.

Al referirse a si creen, en general, que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas, todos los grupos están en desacuerdo, pero la diferencia se hace estadísticamente significativa entre el grupo de los más antiguos, que están en desacuerdo en un 75,6% frente al grupo de los de entre 11 y 15 años de ejercicio profesional, que están en desacuerdo en un 85,7%.

Cuando se les consulta si han visto actitudes negativas por parte de sus colegas hacia alumnos con NEAE, los que tienen menos de 5 años de antigüedad en la profesión, se muestran en un porcentaje mayor en desacuerdo (69%) que el grupo de entre 11 y 15 años de antigüedad (57,1%) y el de mayor antigüedad (60,1%).

Asimismo, el grupo de mayor antigüedad en la profesión se muestra en una proporción mayor (31,6%) de acuerdo con considerarse un referente en materia de atención a la diversidad en su centro, mientras que los de menor antigüedad, lo hacen en una menor medida también (15,5%).

Para resumir, las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con diferentes años de antigüedad en el ejercicio profesional de la docencia, se concentran entre los grupos

de menor antigüedad frente a los de mayor antigüedad en materia vinculada con la experiencia profesional, como era de esperar.

Por otra parte, en el grupo de mayor antigüedad también es factible visualizar cierta actitud resistente a los cambios o a reconocer dificultades del tipo actitudinal o formativa en los docentes para atender la problemática surgida de la atención a la diversidad del alumnado.

Finalmente, cabe poner especial atención en que es el grupo que detenta entre 11 y 15 años de antigüedad en la profesión los que dicen sentirse mejor formados para atender la diversidad en las aulas.

1.3.7. Análisis diferencial de la muestra por la variable experiencia con alumnos con NEAE

Los maestros y profesores respondieron también si tienen o han tenido alumnos con NEAE en sus clases, a lo que el 93,4% respondió afirmativamente mientras que el 6,6% restante contestó no haber tenido experiencia con alumnos con NEAE en sus clases. Teniendo ello en cuenta, se realizó un contraste de los valores de medias para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los docentes que tienen experiencia laboral con alumnos con NEAE y los docentes que no tienen esa experiencia. De las 48 variables contrastadas, surgen diferencias estadísticamente significativas en 8 de ellas. A continuación, en la Tabla 56 se presenta la información estadística relevante. Para la información estadística completa, se remite al Anexo 16.

	Descripción	\bar{X} Con experiencia con NEAE	\bar{X} Sin experiencia con NEAE	Sig. (bilateral)
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica	3,17	2,89	,027
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,26	2,97	,001
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,33	2,97	,003
VC011	Recurro al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,09	2,71	,016
VC018	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	2,88	3,23	,018
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,92	2,26	,019

	Descripción	\bar{X} Con experiencia con NEAE	\bar{X} Sin experiencia con NEAE	Sig. (bilateral)
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	3,03	3,40	,007
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	2,07	1,74	,025

Tabla 56. Medias y resultados de Prueba T de Student de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas entre respuestas de docentes con y sin experiencia con alumnos con NEAE.

Los docentes con experiencia con alumnos con NEAE en sus clases opinan en un 83,5% que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica mientras que del grupo de maestros y profesores sin esa experiencia están de acuerdo un 68,6%.

Ambos grupos opinan por mayoría que su trabajo en el aula favorece la inclusión, aunque en un porcentaje mayor en el grupo de los docentes con experiencia con alumnos con NEAE (92,2%) que en el grupo sin esa experiencia (88,6%).

En cuanto a la práctica en las aulas, el grupo de docentes con experiencia con alumnos con NEAE suele hacer adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno con mayor frecuencia (90,7%) que el grupo de los que no tienen esa experiencia (80%). En la misma línea, los docentes con este tipo de experiencia recurren con mayor frecuencia al apoyo de personal externo fuera del aula (79,3%) que el otro grupo (68,6%).

Un 82,9% de los docentes que no cuentan con experiencia con alumnos con NEAE dice estar de acuerdo con que los especialistas en Educación Especial son los profesionales más adecuados para educar a este tipo de alumnos. Dentro del grupo de los maestros y profesores con experiencia en atención a la diversidad, solo el 65,4% está de acuerdo con dicha premisa.

Surge también una diferencia estadísticamente significativa frente a la premisa que reza que muy pocos alumnos con NEAE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria. Efectivamente, se muestra en desacuerdo con ello el 78,9% de los docentes con experiencia frente al 71,4% de los docentes sin experiencia con alumnos con NEAE.

Que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes es una afirmación con la que acuerdan el 88,6% de los maestros y profesores sin experiencia y el 76,7% de los profesionales con experiencia con alumnos con NEAE en sus clases.

En lo que concierne a si estos docentes son referentes en temas de atención a la diversidad en sus centros, responde positivamente el 26,4% de los que tienen experiencia con alumnos con NEAE frente a un 14,3% del grupo que no cuenta con esa experiencia.

En síntesis, aquellos docentes que cuentan con la experiencia de tener o haber tenido alumnos con NEAE en sus clases son más optimistas frente a la viabilidad de la escuela inclusiva, creen en que los alumnos con NEAE están en condiciones de sumarse a una escuela ordinaria, su trabajo en el aula favorece en mayoría más amplia la inclusión y ponen en práctica con mayor frecuencia herramientas educativas inclusivas. Sin embargo, dan menos valor a la formación de los docentes para alcanzar el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE que el grupo de docentes que no cuenta con esa experiencia.

1.3.8. Análisis diferencial de la muestra por la variable ser un referente en temas de atención a la diversidad

Se procedió también a realizar un contraste de medias teniendo en cuenta si los docentes se percibían a sí mismos o no como un referente en materia de educación inclusiva en el centro donde ejercen. De las 48 variables contrastadas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 33 de ellas. En la Tabla 57 se presentan los datos estadísticamente relevantes. Para consultar la información estadística completa se remite al Anexo 17.

	Descripción	\bar{X} Soy referente	\bar{X} No soy referente	Sig. (bilateral)
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	3,28	3,02	,001
VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	1,66	1,95	,001
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	1,98	2,20	,014
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.	3,37	3,08	,000
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,47	3,16	,000
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,60	3,20	,000
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos.	3,42	3,02	,000

	Descripción	\bar{X} Soy referente	\bar{X} No soy referente	Sig. (bilateral)
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	3,28	2,99	,001
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	2,93	2,56	,000
VC015	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	2,58	2,83	,008
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	2,79	3,03	,006
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,14	2,35	,013
VC018	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	2,77	2,95	,032
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	1,82	2,12	,001
VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	1,68	1,86	,035
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	2,04	2,26	,008
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,44	1,77	,000
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	1,88	2,13	,007
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	1,98	2,45	,000
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,12	2,57	,000
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	3,22	2,99	,004
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,91	2,27	,000
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,41	3,07	,000
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	2,23	2,57	,000
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	1,71	2,01	,001
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se beneficien de ella.	3,31	3,15	,034

Descripción		\bar{X} Soy referente	\bar{X} No soy referente	Sig. (bilateral)
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	1,62	1,81	,006
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	3,66	3,36	,000
VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	1,79	2,22	,000
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	3,23	2,91	,000
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	3,19	1,65	,000
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,22	3,01	,003
VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.	3,43	3,26	,004

Tabla 57. Medias y resultados de Prueba T de Student de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas entre respuestas teniendo en cuenta si los docentes se perciben o no como referentes en materia de educación inclusiva.

Con el objetivo de facilitar el análisis de la información obtenida, en la Tabla 58 se presentan las frecuencias de respuestas para cada una de las variables que resultaron presentar diferencias estadísticamente significativas.

Descripción		Ser referente	De acuerdo/Totalmente de acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	Sí	89,1%	10,9%
		No	78,2%	21,8%
VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	Sí	18,2%	81,8%
		No	24,8%	75,2%
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	Sí	30,7%	69,3%
		No	34,7%	65,3%
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.	Sí	89,3%	10,7%
		No	80,3%	19,7%
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	Sí	96,4%	3,6%
		No	90,4%	9,6%
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Sí	97,1%	2,9%
		No	87,6%	12,4%
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos.	Sí	91,2%	8,8%
		No	79,5%	20,5%

	Descripción	Ser referente	De acuerdo/Totalmente de acuerdo	En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.	Sí	86,1%	13,9%
		No	75,9%	24,1%
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	Sí	70,8%	29,2%
		No	54,9%	45,1%
VC015	Cumpla mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	Sí	56,9%	43,1%
		No	66,6%	33,4%
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	Sí	67,2%	32,8%
		No	79%	21%
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	Sí	33,6%	66,4%
		No	39,5%	60,5%
VC018	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	Sí	60,6%	39,4%
		No	68,6%	31,4%
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	Sí	18,2%	81,8%
		No	27,3%	72,7%
VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	Sí	11,7%	88,3%
		No	19,7%	80,3%
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	Sí	27%	73%
		No	34,2%	65,8%
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	Sí	8%	92%
		No	19%	81%
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	Sí	21,9%	78,1%
		No	29,6%	70,4%
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	Sí	24,8%	75,2%
		No	49,6%	50,4%
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	Sí	29,9%	70,1%
		No	52,7%	47,3%
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	Sí	86,9%	13,1%
		No	74,2%	25,8%
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	Sí	70,8%	29,2%
		No	36,2%	63,8%

	Descripción	Ser referente	De acuerdo/Totalmente de acuerdo	En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	Sí	93,4%	6,6%
		No	79%	21%
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	Sí	36,5%	63,5%
		No	52,9%	47,1%
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	Sí	13,9%	86,1%
		No	25,1%	74,9%
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se beneficien de ella.	Sí	89,8%	10,2%
		No	83,5%	16,5%
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	Sí	8,8%	91,2%
		No	13,9%	86,1%
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	Sí	96,4%	3,6%
		No	91,9%	8,1%
VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	Sí	20,4%	79,6%
		No	42%	58%
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	Sí	83,2%	16,8%
		No	75,4%	24,6%
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Sí	98,5%	1,5%
		No	0,3%	99,7%
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	Sí	88,3%	11,7%
		No	81%	19%
VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.	Sí	97,1%	2,9%
		No	91,9%	8,1%

Tabla 58. Frecuencias de respuestas para variables con diferencias estadísticamente significativas entre respuestas de docentes que se consideran y no se consideran referentes en materia de educación inclusiva en los centros donde ejercen.

Como queda reflejado, la mayoría de los valores de medias presentan diferencias estadísticamente significativas si agrupamos a los docentes según se consideren o no un referente en su centro en materia de educación inclusiva.

Así, los docentes que se consideran un referente en sus centros en temas de atención a la diversidad presentan una actitud más positiva frente a la inclusión educativa y su problemática, comparten en mayor medida que el resto, las premisas de la educación inclusiva desde su discurso explícito y también las ponen en práctica con mayor frecuencia.

En efecto, merece remarcarse, entre todos los valores obtenidos, que, por ejemplo, 91,2% de los que se consideran referentes, realizan agrupamientos flexibles en sus clases, frente al 79,5% de los que no se consideran referentes; el 70,8 % recurre al apoyo de personal externo dentro del aula para atender a los alumnos con NEAE mientras que en el grupo de los que no se consideran referentes en materia de atención a la diversidad lo pone en práctica el 54,9%.

El grupo de maestros y profesores considerados referentes, en mayor medida, no considera que los alumnos con NEAE vayan a conseguir menos que el resto de sus compañeros. Asimismo, también en menor medida, este grupo realiza prácticas referidas a la atención a la diversidad que respondan a la Teoría del Déficit. Valga como ejemplo que solo el 8% del grupo de docentes referentes admite haber sentido alguna vez que atender las NEAE de los alumnos no es su tarea, frente al 19% del grupo de los que no se consideran referentes.

Si la actitud del docente frente a la inclusión educativa está influenciada por el tipo de discapacidad o de necesidad educativa del alumno, aparece con mayor frecuencia en el grupo de los que no se consideran referentes (49,6%) que en los que se sienten referentes (24,8%). En el mismo sentido, los que no se consideran referentes, en un 52,7%, dicen que prefieren trabajar con alumnos sin NEAE, mientras que esto es admitido solo por el 29,9% de los que son referentes en materia de atención a la diversidad.

En lo que refiere a la temática de la formación docente, el grupo considerado referentes da mayor valor a la formación del docente y a su actitud frente a la diversidad para poder conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE en el aula ordinaria. Es interesante destacar que el 70,8% de los que son referentes se consideran formados para atender la diversidad del alumnado en sus clases frente al 36,2% de los que no son referentes.

En otro sentido, los docentes que no se consideran referentes tienen opiniones más favorables hacia la idea de que las políticas de educación inclusiva influyen en la calidad de la educación. El 52,9% de los docentes incluidos en este grupo cree que el tiempo que dedica a atender a un alumno con NEAE se lo está quitando al resto de la clase, mientras que el 36,5% de los que son referentes piensa en este sentido. De igual modo, el 25,1% de los docentes que no son referentes cree que con las políticas de inclusión educativa solo se consigue nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza, mientras que en el grupo de los referentes, opina así el 13,9% de los docentes.

Finalmente, en lo que respecta a cómo se perciben a sí mismos en lo referido a sus actitudes hacia la diversidad, es de destacar que el 42% de los maestros y profesores que no se consideran referentes en temas de atención a la diversidad, cree haber tenido en alguna ocasión, alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEAE. La misma situación se presenta en el 20,4% de los casos pertenecientes al grupo de los docentes que se consideran referentes.

Se realizó también una comparación entre las respuestas de ambos grupos frente a la pregunta de si prefieren trabajar con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo en particular. Los resultados se muestran en la Tabla 59.

	Soy referente	No soy referente
Altas capacidades	9,2%	14,7%
Desconocimiento del idioma	10,1%	11,6%
Minorías étnicas y/o con problemática social	14,1%	14,2%
TGD	13,2%	8,4%
Deficiencia motora	8,9%	11,8%
Discapacidad intelectual	15%	9,9%
Deficiencia sensorial	11,2%	11,8%
Dificultades de aprendizaje	18,3%	17,6%
TOTAL	100%	100%

Tabla 59. Frecuencia de respuestas de los docentes sobre las NEAE con las que prefieren trabajar, según si se perciben o no como referentes en materia de educación inclusiva.

De la información suministrada se desprende que tanto el grupo de los que se consideran referentes en materia de educación inclusiva como el grupo de los que no se consideran referentes, eligen con mayor frecuencia trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje y también con alumnos pertenecientes a minorías étnicas o que presentan alguna problemática social. Las diferencias se visualizan en el grupo de los referentes también prefiere trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, mientras que el grupo de los que no se consideran referentes prefiere también trabajar con alumnos con altas capacidades. El grupo de los referentes elige en último término trabajar con alumnos con deficiencia motora mientras que el otro grupo prefiere en última instancia trabajar con alumnos con TGD.

1.3.9. Análisis diferencial de la muestra por cargo en el centro

Se dividió la muestra de maestros y profesores según el cargo que ocuparan, tomando como referencia si trabajaban como docente, como parte del equipo directivo o en el departamento de orientación y se procedió a contrastar los valores de medias de la totalidad de las variables para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas. Efectivamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 32 de las 48 variables contrastadas. A continuación, en la Tabla 60 y en la Tabla 61 se presenta la información estadística relevante y se remite al Anexo 18 para consultar la información estadística completa.

Descripción		\bar{X} Docente	\bar{X} Directivo	\bar{X} D. Orientación
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	3,06	3,05	3,35
VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.	3,76	3,77	3,94
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	3,54	3,57	3,77
VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	1,93	1,77	1,58
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.	3,10	3,28	3,46
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	3,20	3,20	3,63
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	3,24	3,42	3,73
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos.	3,05	3,31	3,48
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	2,56	3,02	3,00
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,99	1,88	1,63
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,11	1,97	1,63
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	2,25	2,11	1,90
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,13	2,28	1,85
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1,72	1,71	1,31
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,85	2,38	2,71

	Descripción	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
		Docente	Directivo	D. Orientación
VC026	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas.	3,37	3,12	3,02
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	2,12	1,95	1,75
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	2,39	2,28	1,88
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,54	2,38	1,77
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	3,20	2,92	3,08
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	2,32	2,52	3,29
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,11	3,25	3,46
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	2,56	2,45	1,85
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	1,98	1,89	1,56
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se beneficien de ella.	3,18	3,06	3,46
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	1,80	1,71	1,50
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	3,41	3,40	3,71
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	2,34	2,31	2,69
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,18	2,20	2,65
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	2,91	3,49	3,04
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1,84	2,45	3,25
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	3,03	3,29	3,04

Tabla 60. Medias de las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta si ejercen como docentes, como equipo directivo o en el departamento de orientación.

	Descripción	Cargo	Cargo	Sig. (bilateral)
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	Orientación	Docente	,037
VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.	Orientación	Docente	,045
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	Orientación	Docente	,036
VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	Orientación	Docente	,038
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.	Orientación	Docente	,004
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	Orientación	Docente Directivo	,000 ,001
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	Orientación	Docente Directivo	,000 ,036
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos.	Docente	Orientación Directivo	,001 ,036
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	Docente	Orientación Directivo	,016 ,003
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	Orientación	Docente	,012
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	Orientación	Docente	,001
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	Orientación	Docente	,017
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	Orientación	Directivo	,040
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	Orientación	Docente Directivo	,003 ,031
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	Docente	Directivo	,000
VC026	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas.	Orientación	Docente	,017
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	Orientación	Docente	,028
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	Orientación	Docente	,001
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	Orientación	Docente Directivo	,000 ,001

	Descripción	Cargo	Cargo	Sig. (bilateral)
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	Docente	Directivo	,031
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	Orientación	Docente	,000
			Directivo	,000
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	Orientación	Docente	,006
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	Orientación	Docente	,000
			Directivo	,001
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	Orientación	Docente	,005
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se benefician de ella.	Orientación	Docente	,039
			Directivo	,017
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	Orientación	Docente	,015
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	Orientación	Docente	,010
			Directivo	,040
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	Orientación	Docente	,023
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	Orientación	Docente	,001
			Directivo	,013
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	Directivo	Orientación	,010
			Docente	,000
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	Docente	Directivo	,000
			Orientación	,000
		Directivo	Orientación	,000
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	Docente	Directivo	,016

Tabla 61. Resultados de las comparaciones múltiples post hoc de valores de media con diferencias significativas teniendo en cuenta si ejercen como docentes, equipo directivo o en el departamento de orientación.

A partir de la información presentada puede visualizarse que la mayoría de las diferencias estadísticamente significativas se presentan en las respuestas brindadas por los profesionales que pertenecen al departamento de orientación (orientadores, profesores de audición y lenguaje, profesores de pedagogía terapéutica) en comparación con las brindadas por los docentes en general y aquellos que forman parte del equipo directivo del centro.

Efectivamente, en general, las respuestas del grupo de docentes que pertenecen al departamento de orientación (D.O.) muestran una sensibilidad mayor frente a la temática de

la atención a la diversidad en las aulas. Sirvan de ejemplo las variables VC03 y VC04: cuando se les pregunta a los maestros y profesores si la escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado y si la escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés, el 100% de los docentes pertenecientes al D.O. responden a favor. El resto de grupos también se muestra en una gran mayoría a favor de dichas premisas pero sin alcanzar el 100%.

Por lo tanto, los profesionales del D.O. comparten, en mayor medida que el resto de sus colegas, las premisas de la educación inclusiva desde su discurso explícito y también las ponen en práctica en el día a día de las aulas. Nuevamente el 100% de los docentes del D.O. dice que suele hacer adaptaciones curriculares según las necesidades de cada alumno, frente al 88,3% de los docentes en general que también lo hacen y el 93,8% de los docentes del equipo directivo que acuerdan con ello.

También existen diferencias estadísticamente significativas cuando se trata de saber si las prácticas de los docentes de la muestra responden a la Teoría del Déficit. Los profesionales del departamento de orientación están en un porcentaje menor de acuerdo con ciertas premisas que responden a dicha teoría en contraste con las respuestas de los docentes en general y los docentes del equipo directivo. Por ejemplo, el 27% del grupo de los docentes cree que el alumno con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial en lugar de insistir tanto en que se integre en el aula ordinaria. Esta premisa solo la comparte el 8,3% de los profesionales del D.O.

En la misma línea, el 44,6% de los profesionales que conforman el equipo directivo de un centro cree que habría que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños. Esta premisa es compartida por el 20,8% de los pertenecientes al grupo del departamento de orientación.

Si bien es de suponer que la responsabilidad de atender las NEAE de los alumnos debe recaer en todo los profesionales de la educación, el 17,7% de los docentes en general, ha sentido a veces que atender las NEAE de cada alumno no es su tarea. En el grupo de los docentes del D.O. dice haber sentido lo mismo el 8,3%.

En cuanto a si los maestros y profesores sienten que las políticas de atención a la diversidad son una realidad que se les impone, el 29,4% de los docentes siente a veces que le imponen trabajar con alumnos con NEAE dentro del aula, mientras que el 14,6% de los docentes pertenecientes al D.O. opina en igual sentido.

En lo que refiere a si las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo de discapacidad o de necesidad educativa del alumno, se puede observar que el 45,8% de los docentes admite que hay alumnos con NEAE con los que trabaja bien pero que hay otros alumnos con los que preferiría no trabajar. En cambio, el 22,9% de los profesionales del D.O. opina en igual sentido. Del mismo modo, la mitad del grupo de los docentes (50,4%) dice que prefiere trabajar con alumnos sin NEAE al igual que el 44,6% de los del grupo de directivos. En el grupo de los profesionales pertenecientes al departamento de orientación opina igual el 18,7%.

Ante la temática de la formación docente en materia de atención a la diversidad, las diferencias también son importantes. El 89,6% de los docentes del D.O. dice sentirse formado para atender la diversidad del alumnado en sus clases, frente al 49,2% del equipo directivo y el 39,4% de los docentes en general, que opinan igual. Asimismo, éste último grupo admite en un porcentaje mayor (81,6%) que el equipo directivo (78,5%) que si recibiera más formación al respecto, su actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEAE en el aula ordinaria mejoraría. Cuando se trata de la actitud docente frente a la diversidad, el 93,7% de los docentes del D.O. cree que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende en gran medida de la actitud que tome el maestro o el profesor. Opina en el mismo sentido el 80,9% de los docentes.

Similares tendencias encontramos a la hora de analizar si, en la opinión de los encuestados, las políticas de inclusión educativa influyen en la calidad de la educación. Más de la mitad de los docentes y del grupo de dirección (51,8% y 50,8% respectivamente) admite que muchas veces siente que el tiempo que le lleva atender especialmente a un alumno con NEAE se lo está quitando al resto de la clase. Opina lo mismo el 18,7% de los docentes del departamento de orientación.

El 24,6% de los docentes en general, opina que con las políticas de inclusión educativa lo único que se consigue es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza. El 10,4% de los docentes del D.O. opina en igual sentido.

Los docentes del D.O. en un 62,5% admiten que los maestros y profesores en general dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto del alumnado. Solo el 38,9% de los docentes opina lo mismo. También en mayor grado, un 52,1%, los docentes del D.O. afirman haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de sus colegas hacia alumnos con NEAE mientras que el 35,1% de los docentes en general, acuerda con ello. En este sentido cabe preguntarse si algunas de las actitudes que los docentes pertenecientes al departamento de orientación valoran como negativas son consideradas aceptables o normales por el resto de los docentes.

Como ha podido observarse hasta el momento, los profesionales del D.O. parecen ser los que más exposición tienen frente a la atención a la diversidad y los que mayor receptividad presentan frente a la problemática. Queda ello confirmado cuando el 87,5% de este grupo dice ser un referente en materia de atención a la diversidad en su centro, frente al 47,7% de los docentes pertenecientes al equipo directivo y al 15% de los docentes en general. A partir de estos datos puede entenderse también la similitud de los resultados obtenidos en los contrastes de los valores de media analizados en el presente punto con los del punto 1.3.8, en el que se tenía en cuenta si el docente se consideraba o no un referente en materia de educación inclusiva. La mayoría de los que se considera un referente en la materia pertenecen al departamento de orientación de su centro.

Finalmente, cabe mencionar la diferencia estadísticamente significativa que surge entre las respuestas de los docentes de equipo directivo y el resto de docentes, frente a la afirmación de que el equipo directivo del centro se implica activamente en la atención a la diversidad. El 96,9% del grupo de directivos, como era de esperar, opinan a favor, frente al 77,1% de los del departamento de orientación y el 74,5% de los docentes en general.

Cuando se les ha pedido a los maestros y profesores que consignen con cuál tipo de necesidades específica de apoyo educativo prefieren trabajar, también han surgido diferencias que merecen ser tenidas en cuenta, según se trate de las respuestas de los

docentes en general, de los pertenecientes al equipo directivo o de los que pertenecen al departamento de orientación. En la Tabla 62 se consigna la información pertinente.

	Docente	Directivo	Orientación
Altas capacidades	14,2%	13,4%	6,5%
Desconocimiento del idioma	12,1%	10,4%	6,5%
Minorías étnicas y/o con problemática social	15,0%	12,9%	8,6%
TGD	9,0%	7,9%	16,7%
Deficiencia motora	11,3%	10,9%	9,7%
Discapacidad intelectual	9,7%	12,9%	20,4%
Deficiencia sensorial	11,4%	10,9%	14%
Dificultades de aprendizaje	17,3%	20,7%	17,6%
TOTAL	100%	100%	100%

Tabla 62. Frecuencia de respuestas de los docentes sobre las NEAE con las que prefieren trabajar, según si ejercen como docente, como equipo directivo o en el departamento de orientación.

Como puede observarse, tanto el grupo de los docentes como el del equipo directivo eligen con mayor frecuencia trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje, altas capacidades y minorías étnicas. Los del grupo de directivos mencionan también a los que presentan discapacidad intelectual. Sin embargo, el grupo perteneciente al departamento de orientación prefiere trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje y Trastornos Generales del Desarrollo. Los alumnos con TGD son las últimas elecciones de los grupos de docentes y directivos. Puede pensarse que los profesionales del departamento de orientación, al sentirse mejor formados y estar en mayor contacto con la problemática de la diversidad, tienden a elegir trabajar con aquellos alumnos cuya problemática o necesidad específica de apoyo educativo presenta mayores dificultades.

2. Resultados de la información aportada por madres y padres

2.1. Caracterización de la muestra

Como ha sido señalado, resultaba de interés para esta investigación conocer la opinión de madres y padres de niños con NEAE sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa. Para ello, se diseñó el Cuestionario para madres y padres sobre la base del Cuestionario para maestros y profesores y se convocó la participación de los padres a través de diferentes asociaciones de padres. De este modo, quedó conformada una muestra de 187 padres de hijos con NEAE.

Así, los padres de la muestra tienen hijos con las siguientes NEAE: un 41,7% con altas capacidades; un 30,5% con dificultades específicas de aprendizaje; un 18,2% con deficiencia sensorial; un 11,2% con deficiencia motora; un 9,6% con discapacidad intelectual; un 3,2% con trastornos generales del desarrollo y un 0,5% pertenece a alguna minoría étnica y/o presenta alguna problemática social. A continuación se ilustra la información suministrada (Gráfico 17):

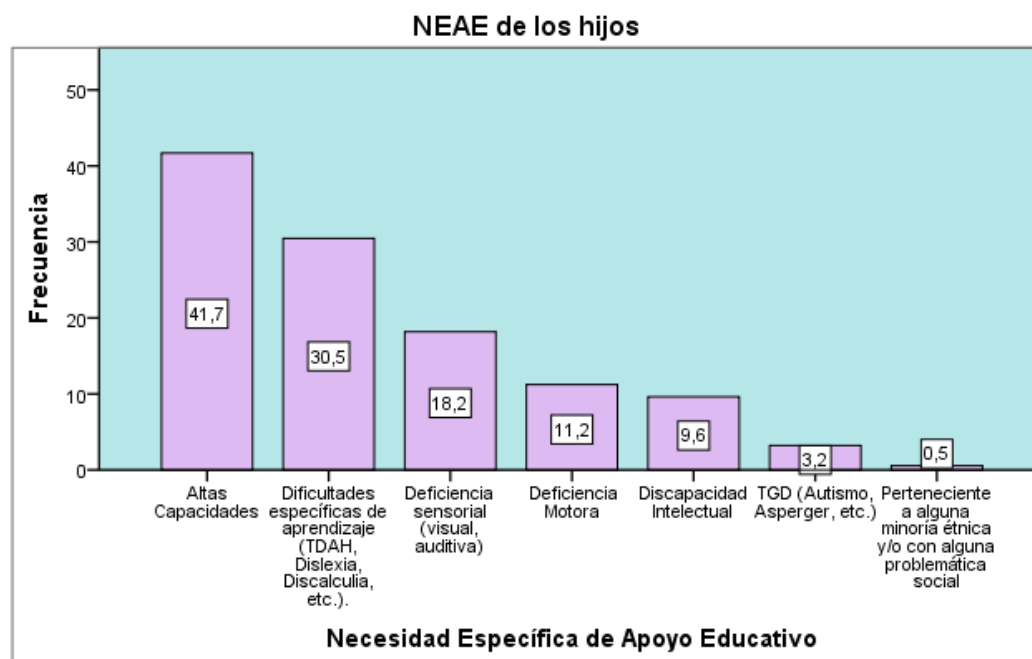


Gráfico 17. Cuestionario para madres y padres. NEAE de los hijos.

La muestra se compone, además, por una gran mayoría de mujeres: 80, 2% frente a un 19,8% de hombres, tal como puede observarse en el Gráfico 18:

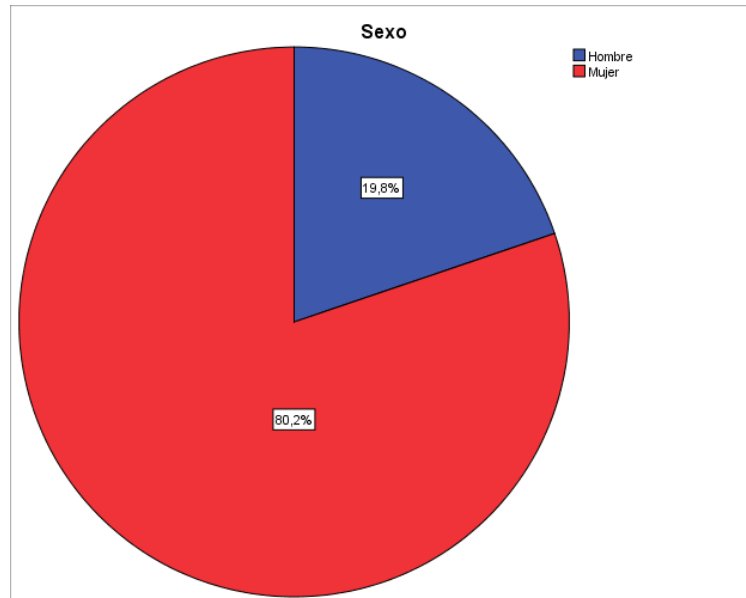


Gráfico 18. Distribución de la muestra de madres y padres por sexo.

En lo que refiere a la edad de los padres de la muestra, la mayoría tiene entre 36 y 45 años de edad y se distribuyen de la siguiente forma: un 5,3% es menor de 35 años, el 54% tiene entre 36 y 45 años de edad, el 35,3% tiene entre 46 y 55 años, mientras que otro 5,3% son mayores de 55 años (Gráfico 19):

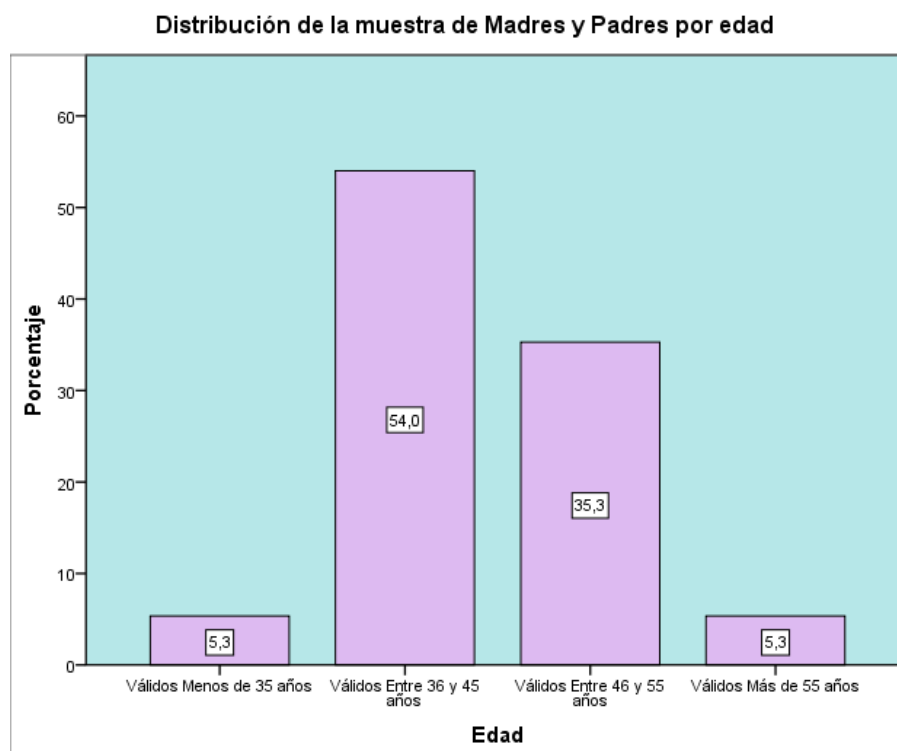


Gráfico 19. Distribución de las edades de madres y padres.

La mayoría de los hijos de la muestra tiene entre 6 y 12 años de edad. La distribución total es la siguiente: el 10,2% tiene hasta 5 años de edad; el 55,1% de los hijos tienen entre 6 y 12 años de edad; el 19,3% tiene entre 13 y 16 años y el 15,5% es mayor de 16 años , tal como queda reflejado en el Gráfico 20:

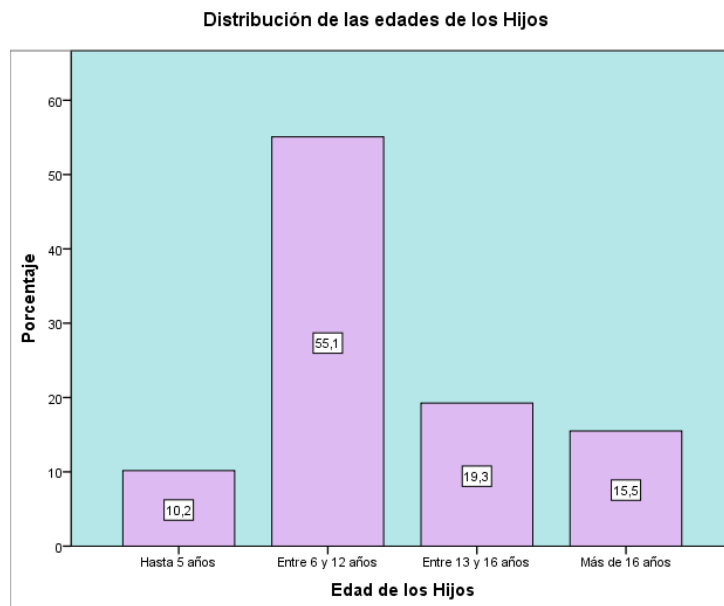


Gráfico 20. Distribución de las edades de los hijos.

La totalidad de los hijos de los padres de la muestra se encuentran escolarizados: el 80,7% en escuela ordinaria y el 19,3% en escuela especial (Gráfico 21):

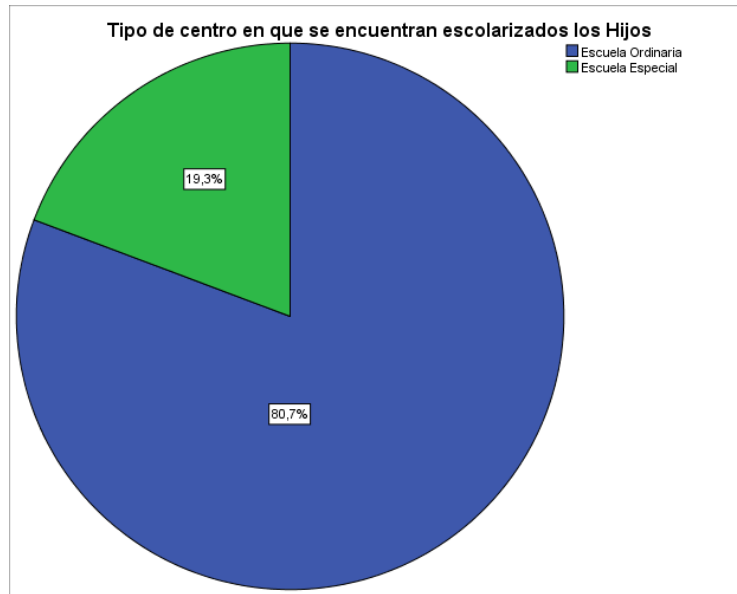


Gráfico 21. Tipo de centro en que se encuentran escolarizados los hijos.

Dentro del grupo alumnos que se encuentran escolarizados en escuela ordinaria, se ha obtenido la siguiente información:

Edades: El 60,9% del grupo tiene entre 6 y 12 años de edad; el 20,5% tiene entre 13 y 16 años; el 10,6% tiene más de 16 años y el 7,9% hasta 5 años de edad.

Titularidad del Centro: El 41,7% concurre a escuela concertada, el 40,4% a escuela pública y el 17,9% asiste a escuela privada.

Tamaño del Centro: El 55% de los hijos/as concurre a una escuela grande –de más de 650 alumnos-; el 29,8% concurre a un establecimiento educativo mediano –de entre 301 y 650 alumnos- y el 15,2% restante asiste a una escuela de tamaño pequeño (menos de 300 alumnos).

Etapas Escolares que cursa: el 54,3% cursa en la escuela primaria; el 25,9% asiste a la E.S.O.; el 7,9% cursa la escuela infantil; el 4,6% asiste al Bachillerato; el 4% cursa la F.P. y un 3,3% restante cursa otras titulaciones.

NEAE que presentan los hijos/as: el 44,9% de los hijos presenta altas capacidades; el 31,7% presenta dificultades de aprendizaje; el 9% presenta deficiencia motora; el 7,8% tiene algún tipo de deficiencia sensorial; el 4,2% presenta discapacidad intelectual; el 1,8% presenta

trastornos generalizados del Desarrollo y el 0,6% pertenece a alguna minoría étnica y/o presenta alguna problemática social.

Para mayor ilustración, se grafica la información suministrada (Gráfico 22; Gráfico 23; Gráfico 24; Gráfico 25 y Gráfico 26):

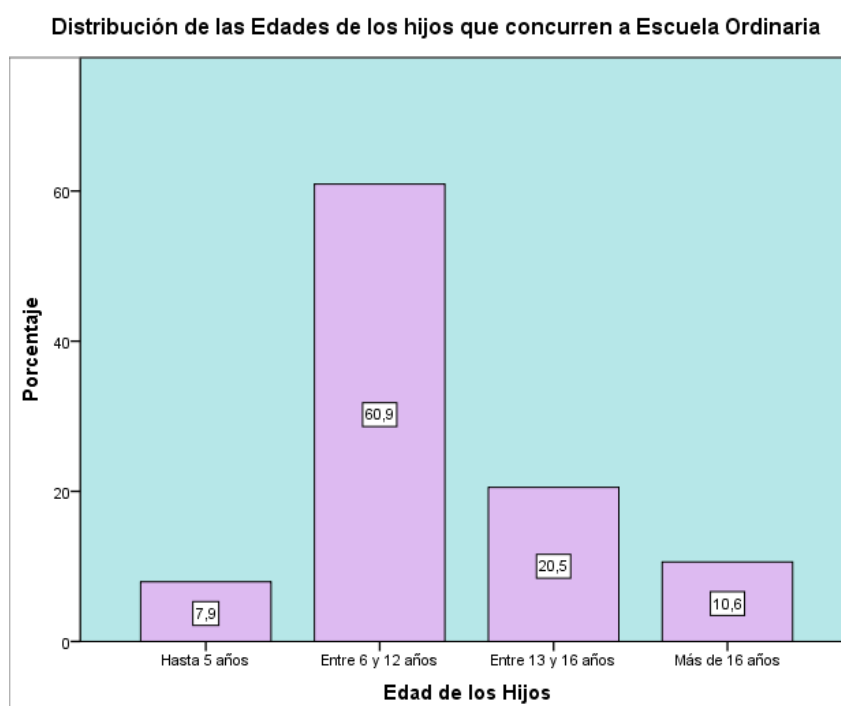


Gráfico 22. Distribución de las Edades de los hijos que concurren a escuela ordinaria.

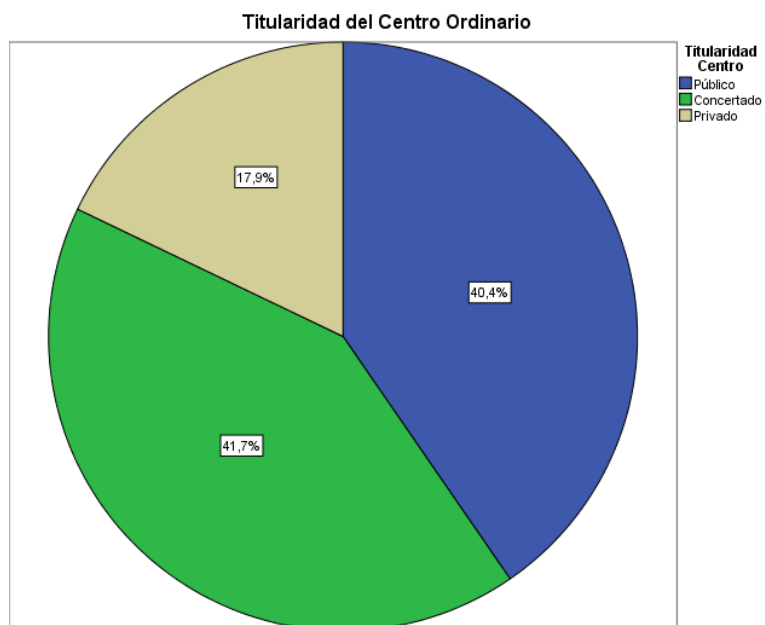


Gráfico 23. Titularidad del centro ordinario.

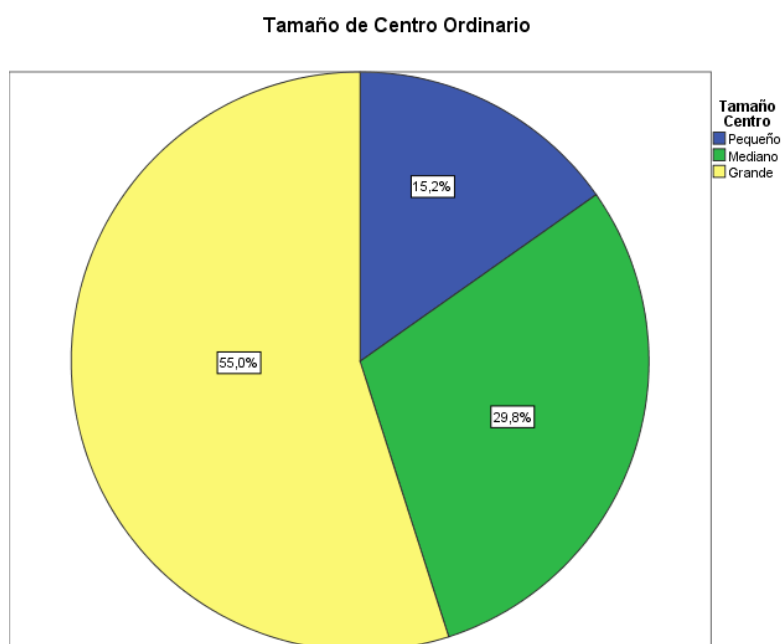


Gráfico 24. Tamaño del centro ordinario.

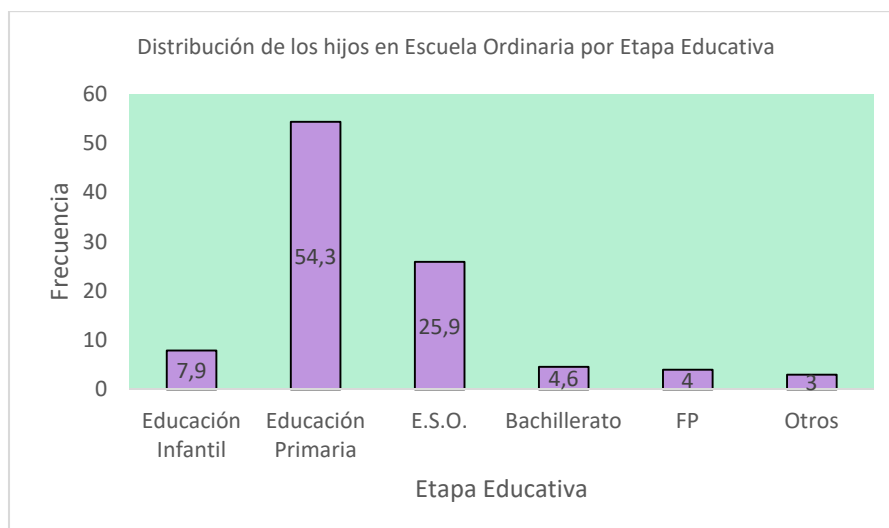


Gráfico 25. Distribución de los hijos en escuela ordinaria por etapa educativa

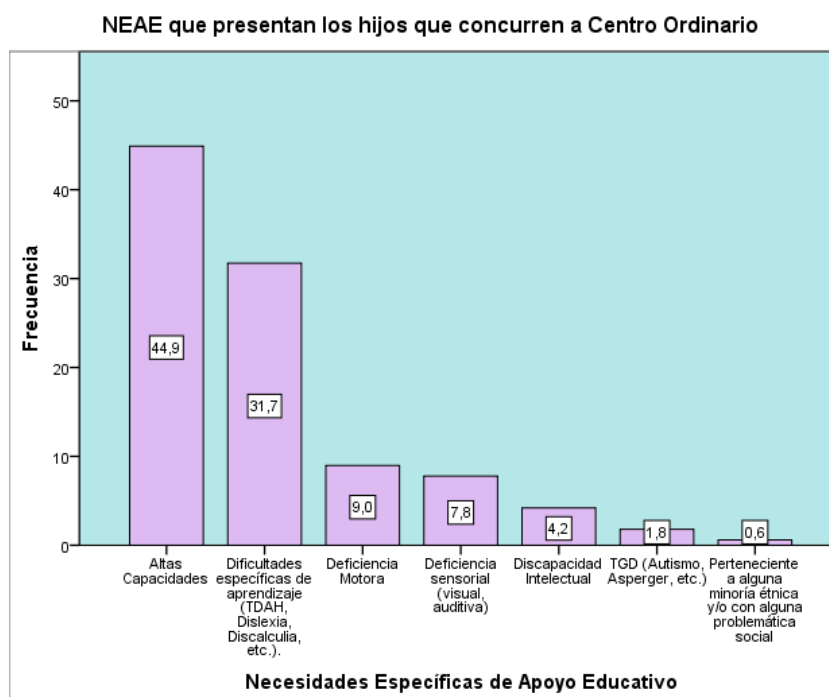


Gráfico 26. Frecuencia de NEAE en hijos que concurren a centro ordinario

El grupo del 19,3% de los hijos que concurren a escuela especial presenta las siguientes características:

Edades: el 36,1% de los hijos tiene más de 16 años; el 30,6% tiene entre 6 y 12 años de edad; el 19,4% tiene hasta 5 años de edad y el 13,9% tiene entre 13 y 16 años.

Titularidad del Centro: El 75% de los hijos escolarizados en escuela especial concurre a un centro concertado; el 16,7% concurre a un centro público mientras que el 8,3% asiste a una escuela privada.

Tamaño del Centro: El 41,7% de los hijos concurre a una escuela de tamaño pequeño (menos de 300 alumnos); el 36,1% asiste a una escuela grande –de más de 650 alumnos- y el 22,2% concurre a un establecimiento educativo mediano (de entre 301 y 650 alumnos).

Etapas Escolares que cursa: el 30,6% de los niños cursa la escuela primaria; el 19,4% estudia en la etapa de infantil; el 13,9% cursa la E.S.O.; el 2,8% estudia Bachillerato y la misma proporción en FP. Asimismo, un 30,5% de los hijos que acuden a escuela especial cursan otro tipo de estudios, no especificados.

NEAE que presentan los hijos/as: el 43,8% de los hijos que concurren a escuela especial presentan algún tipo de deficiencia sensorial; el 22,9% presenta discapacidad intelectual; el 12,5% presenta deficiencia motora; el 8,3% tiene algún tipo de dificultad de aprendizaje; el 6,3% presenta TGD y en el mismo porcentaje también tienen altas capacidades.

Seguidamente, para mayor claridad, se presenta la información suministrada gráficamente (Gráfico 27; Gráfico 28; Gráfico 29; Gráfico 30 y Gráfico 31):

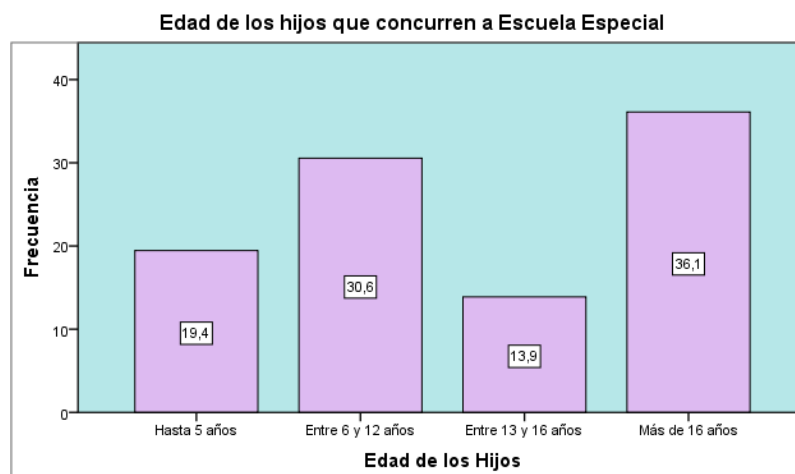


Gráfico 27. Edad de los hijos que concurren a escuela especial.



Gráfico 28. Titularidad de los centros de educación especial.

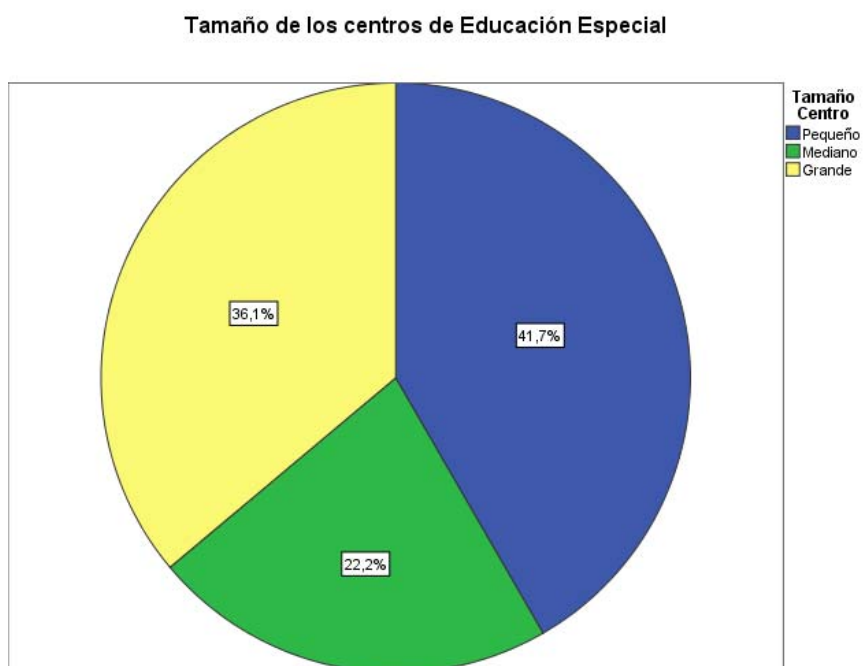


Gráfico 29. Tamaño de los centros de educación especial.

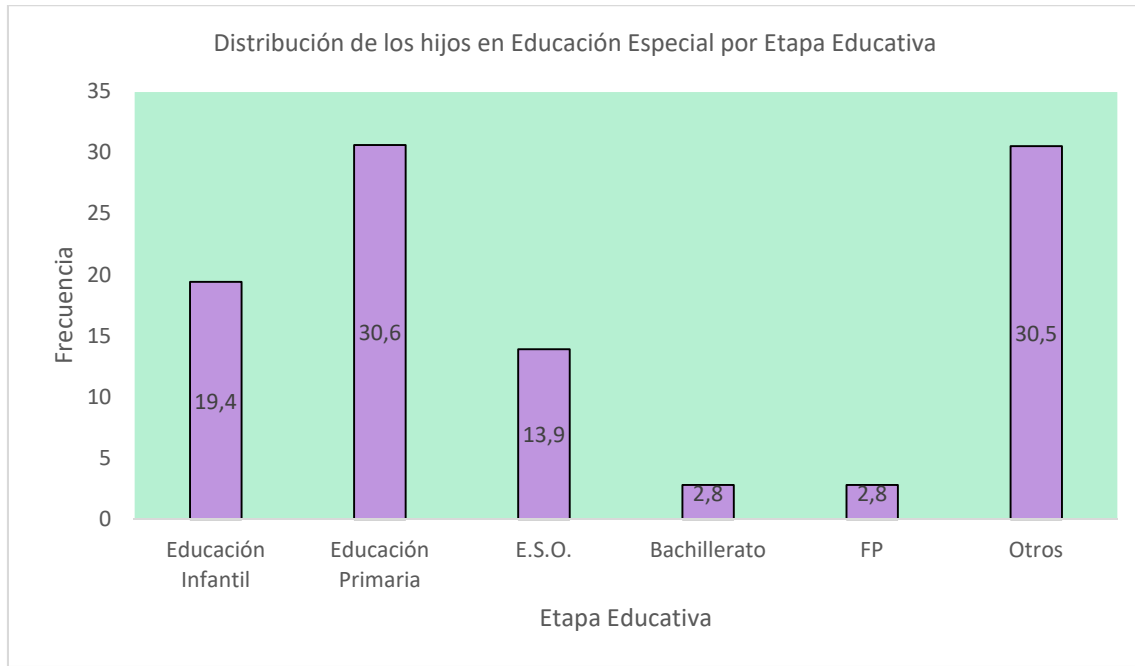


Gráfico 30. Distribución de los hijos en escuela especial por etapa educativa.

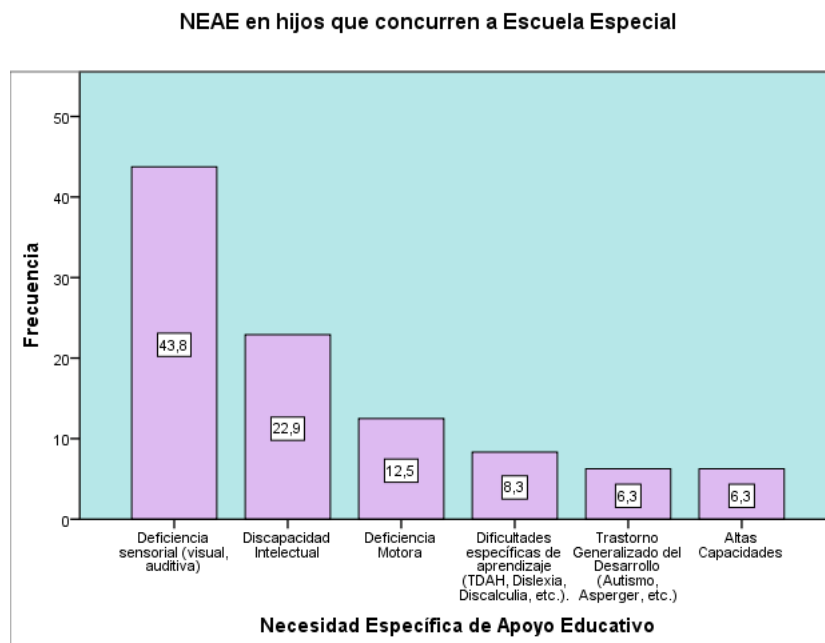


Gráfico 31. NEAE en hijos que concurren a escuela especial.

Para resumir, la muestra de padres de esta investigación está conformada en su gran mayoría por mujeres (80,2%), de una edad de entre 36 y 45 años (54%) y de entre 46 y 55 años (35,3%).

En lo que refiere a las NEAE que presentan sus hijos/as, es de destacar que el 41,7% presenta altas capacidades y el 30,5% manifiesta algún tipo de dificultad de aprendizaje, lo cual contrasta con la baja presencia de padres de niños con discapacidad intelectual (9,6%) o con trastornos generalizados del Desarrollo (3,2%). En efecto, habiendo contactado con muchas y diferentes asociaciones de padres de hijos con algún tipo de necesidad educativa especial, solicitándoles tuvieran a bien responder el Cuestionario para madres y padres, se ha obtenido una mayor acogida a la demanda en aquellas que representaban a padres de niños con altas capacidades y con dificultades de aprendizaje.

Los padres de la muestra tienen hijos de entre 6 y 12 años (55,1%) y de entre 13 y 16 años (19,3%). Todos ellos se encuentran escolarizados, el 80,7% en escuela ordinaria y el 19,3% en escuela especial.

De los hijos escolarizados en escuelas ordinarias, se pudo saber que tienen en su mayoría (60,9%) entre 6 y 12 años de edad y un 20,5% tienen entre 13 y 16 años. Prácticamente a partes iguales, concurren a escuela concertada (41,7%) y a escuela pública (40,4%). La mayoría concurre a un centro grande –de más de 650 alumnos- y está cursando la escuela primaria (54,3%). El 25,9% de los hijos/as está cursando la E.S.O.

En cuanto a las NEAE que presentan en este grupo, al igual que en lo que refiere a la totalidad de la muestra, destacan los que tienen altas capacidades (44,9%) y los que presentan dificultades de aprendizaje (31,7%).

Por otra parte, el grupo de los hijos/as que concurren a escuela especial presenta edades repartidas entre más de 16 años (36,1%) y entre 6 y 12 años de edad (30,6%). La mayoría concurre a centros concertados (75%), de tamaño pequeño (41,7%) y grande (36,1%). Un 30,6% de este grupo está cursando estudios primarios y otro 30,5% cursa otro tipo de estudios, no especificados. A diferencia del grupo que concurre a escuela ordinaria, en este colectivo priman los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia sensorial (43,8%) y de discapacidad intelectual (22,9%).

2.2. Análisis descriptivo de las variables

2.2.1. Prejuicios de los docentes frente a la diversidad

A través del cuestionario se les pidió a los padres que manifestaran si han encontrado en el cuerpo docente actitudes que denoten algún tipo de prejuicio frente a los alumnos con NEAE. Se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 63):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.	2,95	,988	1	4
PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	3,28	,810	1	4
PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	3,22	,812	1	4
PVC04	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,76	,875	1	4
PVC06	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	2,46	,917	1	4
PVC09	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,78	,880	1	4
PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	3,25	,876	1	4
PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	2,56	,968	1	4
PROMEDIO		2,90			

Tabla 63. Análisis descriptivo del indicador "Prejuicios docentes frente a la diversidad".

Los padres se mostraron, en términos generales, de acuerdo con la premisa de que los maestros y profesores presentan algún tipo de prejuicio frente a la diversidad. Efectivamente, las variables PVC01, PVC02, PVC03, PVC04, PVC06, PVC09, PVC011 y PVC012 forman parte del indicador "Prejuicios frente a la diversidad" que obtuvo un valor promedio de media de 2,90, permitiendo saber, entonces, que los padres de la muestra consideran que estos prejuicios existen entre los docentes, tal como también lo corrobora el valor de la media ($\bar{X}=2,95$) obtenida para la PVC01, que reza: "Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el

centro educativo de los alumnos que presentan estas características”. Los padres dicen detectar o haber detectado algún tipo de prejuicio en los docentes que dificultan la correcta inserción de los alumnos con NEAE en los centros educativos.

Asimismo, una gran mayoría de la muestra está de acuerdo con que los docentes piensan que trabajar con alumnos con NEE es una dificultad añadida a su trabajo ($\bar{X} = 3,22$), que trabajar con alumnos de estas características les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los niños ($\bar{X} = 3,28$) y que los maestros y profesores prefieren trabajar con alumnos que no presenten NEAE ($\bar{X} = 3,25$). Cabe agregar que estas variables mencionadas (PVC03, PVC02 y PVC011) obtuvieron los valores de media más altos, para el indicador estudiado.

A continuación, se presentan los valores de las frecuencias de respuestas obtenidas para las variables que conforman el indicador “Prejuicios frente a la diversidad”, los que se ilustran en la Tabla 64:

		De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.	72,2%	27,8%
PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	84%	16%
PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	83,4%	16,6%
PVC04	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	64,5%	44,1%
PVC06	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	45,5%	68,9%
PVC09	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	65,2%	34,8%
PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	78,6%	21,4%
PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	47,1%	52,9%

Tabla 64. Porcentajes de respuestas a las variables PVC04, PVC06, PVC09 y PVC012.

Se presenta esta información ya que interesa particularmente para el análisis de las variables PVC04, PVC06, PVC09 y PVC012. En efecto, el 64,5% de las madres y padres consultados cree que los docentes consideran que los alumnos con NEE van a conseguir un menor rendimiento que el resto de los niños ($\bar{X} = 2,76$) y el 65,2% de los padres cree también que los docentes consideran que los niños con NEE son diferentes y que no van a tener las mismas posibilidades que el resto de los niños ($\bar{X} = 2,78$). Es interesante tener en cuenta que estos docentes a los que los padres se refieren, son aquellos profesionales encargados de la educación y de la inserción de sus hijos con NEAE y que presentan, según los padres, ciertos prejuicios que denotan una expectativa de éxito y de progreso de estos alumnos menor a la de los alumnos que no presentan NEAE. Esta situación permite imaginar, al menos en principio, lo dificultoso que puede resultar para una madre o un padre confiar la inserción de su hijo con NEAE a un grupo de docentes que presentan expectativas menores de progreso para con ese niño o niña. Podríamos pensar que cierta dosis de confianza y seguridad se verá afectada en esa relación tan importante y cercana que tendrán que establecer progenitor y docente.

Que los maestros y profesores presenten una expectativa de progreso menor para con los alumnos con NEAE no se refleja, necesariamente, según los padres de esta muestra, en que dediquen menos tiempo a trabajar con ellos. Efectivamente, el 52,9% no está de acuerdo con la premisa que dice: “Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado” ($\bar{X} = 2,56$). Aun así, valdría tener en cuenta que se trata de una mayoría ajustada.

Finalmente, los padres ven a los docentes con actitudes favorables hacia la inclusión de los alumnos con NEAE en la escuela ordinaria. En este sentido, el 68,9% no está de acuerdo con que los docentes creen que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria ($\bar{X} = 2,46$).

2.2.2. Creencias de los docentes que responden a la Teoría del Déficit

Se les consultó a los padres también si estaban o no de acuerdo con que los maestros y profesores de sus hijos tenían creencias acerca de los alumnos con NEAE que respondían a la Teoría del Déficit. A continuación, los resultados (Tabla 65):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
PVC05	Los docentes entienden que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	3,05	,810	1	4
PVC07	En general, los docentes creen que el alumno con Necesidades Educativas Especiales ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,56	,908	1	4
PVC08	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad	2,80	,980	1	4
PVC010	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	2,58	1,027	1	4
PROMEDIO		2,74			

Tabla 65. Análisis descriptivo del indicador "Creencias de los docentes que responden a la Teoría del Déficit".

Las variables PVC05, PVC07, PVC08 y PVC010 forman parte del indicador "Creencias que responden a la Teoría del Déficit. En términos generales, puede afirmarse que los padres reconocen que ciertos comportamientos y actitudes de los docentes se sostienen en creencias que responden a la Teoría del Déficit. Así, la mayoría (76,3%) reconoce que los maestros y profesores entienden que los especialistas en Educación Especial son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE, en lugar de los propios maestros y profesores ($\bar{X} = 3,05$) y que los docentes creen también en su mayoría (61,8%) que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad ($\bar{X} = 2,80$).

En la misma línea, aunque en menor proporción, los padres manifiestan que, a su entender, los docentes consideran que atender las necesidades educativas especiales de los alumnos no es su tarea ($\bar{X} = 2,58$). Finalmente, una ajustada mayoría de los padres consultados (51,9%) entiende que los docentes creen que es mejor para un alumno con NEAE que se trabaje con él en un aula especial en lugar de insistir con integrarlo en el aula ordinaria ($\bar{X} = 2,56$).

2.2.3. Creencias y actitudes de los docentes que pueden actuar como barrera a la inclusión de alumnos con NEAE en la escuela ordinaria

Se les pidió también a los padres que dijeran si encontraban o habían encontrado en los maestros y profesores actitudes que pudieran actuar como impedimento para lograr una correcta inserción de los alumnos con NEAE en la escuela y en la clase ordinaria. Se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 66):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
PVC013	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	2,68	1,058	1	4
PVC017	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,53	,764	1	4
PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE.	2,82	,965	1	4
PVC019	Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.	2,86	,968	1	4

Tabla 66. Análisis descriptivo del indicador "Actitud docente hacia la diversidad"

El indicador "Actitud docente hacia la diversidad" está conformado por las variables PVC013, PVC017, PVC018 y PVC019. Para obtener el promedio en los valores de media de este indicador se han tomado en cuenta las medias obtenidas para las variables PVC013, PVC017 y PVC019, sin incluir la variable PVC018, ya que ésta presenta, a partir de su redacción, una connotación negativa que haría afectar el valor promedio del indicador. Así, se obtienen los siguientes resultados (Tabla 67):

		\bar{X}
Actitudes de los docentes hacia la diversidad.	PVC013 El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	2,68
	PVC017 Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,53
	PVC019 Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.	2,86
	PROMEDIO	3,02

Tabla 67. Promedio de valores de media del indicador "Actitud de los docentes hacia la diversidad".

El promedio de valores de media obtenido, 3,02, permite saber que los padres adjudican un rol principal a la actitud del docente para conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE. En efecto, con un valor de media de 3,53 en la variable PVC017, el 91,9% de padres se ha manifestado de acuerdo con la premisa: "Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.". Al ahondar un poco más en su experiencia personal, los padres que forman la muestra dicen que los maestros y profesores han favorecido la inserción de sus hijos en la escuela (PVC019; $\bar{X} = 2,82$). Un 66,8% ha manifestado, entonces, haber tenido una experiencia que puede calificarse como positiva con el equipo docente que tuvo a su cargo allanar el camino para una inclusión positiva de su

hijo con NEAE. En la misma línea, una mayoría dice contar con un equipo directivo –en la escuela de su hijo– que se implica activamente en la atención a la diversidad (PVC013; $\bar{X} = 2,68$).

Sin embargo, la mayoría de los padres (63,7%) dice haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia los alumnos con NEAE (PVC018; $\bar{X} = 2,82$), circunstancia que podría interpretarse como un obstáculo al buen desarrollo del proceso de inclusión educativa.

2.2.4. Formación de los docentes

Los padres respondieron también respecto a la formación de los docentes en materia de inclusión educativa, su importancia y su grado de satisfacción con el nivel formativo de los maestros y profesores, habiéndose alcanzado los siguientes resultados (Tabla 68):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
PVC015	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes	3,59	,745	1	4
PVC016	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	1,65	,798	1	4

Tabla 68. Análisis descriptivo del indicador "Formación docente".

Una gran mayoría de padres entienden que el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación de los docentes. Con un valor de media de 3,59 para la variable PVC015, un contundente 92% de la muestra adjudica un valor alto a la capacitación de los maestros y profesores en materia de inclusión educativa como garante del éxito del proyecto de una escuela inclusiva. Y, preguntados por la realidad actual, un 87,1% de los padres se manifiestan en desacuerdo con la idea de que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en las aulas (PVC016; $\bar{X} = 1,65$).

2.2.5. Percepción y creencias de los padres

Finalmente, los padres de la muestra dieron su opinión acerca de si la escuela de hoy está pensada para alumnos sin NEAE y si consideran que sus hijos deben estudiar en un centro ordinario. Los resultados se exponen a continuación (Tabla 69):

		\bar{X}	DE	Min.	Max.
PVC014	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	3,19	1,048	1	4
PVC020	Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario.	3,13	1,090	1	4

Tabla 69. Análisis descriptivo de las variables del indicador "Percepción de los padres".

Para la mayoría de los padres, la escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales (PVC014; $\bar{X} = 3,19$), a partir de lo cual podría considerarse que, en la visión de estos padres, pocas de las características de la escuela inclusiva están presentes hoy por hoy en los centros a pesar de lo cual, ellos siguen apostando por educar a sus hijos en un centro ordinario (PVC020; $\bar{X} = 3,13$), en tanto lo consideran el ámbito más adecuado para su desarrollo, crecimiento y participación en un plano de igualdad con sus compañeros.

En síntesis, el Cuestionario para madres y padres de hijos con NEAE ha brindado la siguiente información: los padres de la muestra se presentan críticos respecto de las actitudes y comportamientos de ciertos maestros y profesores con los que –se entiende- tienen o han tenido contacto a lo largo de la escolaridad de sus hijos. La mayoría de ellos considera que algunos docentes presentan prejuicios frente a la diversidad que complican la inserción de los alumnos con NEAE en la escuela ordinaria y en la clase común. Claramente perciben –según consignan- que los docentes consideran que trabajar con alumnos con NEAE es una dificultad añadida a su tarea y que les implica un esfuerzo mucho mayor que a la hora de trabajar con alumnos que no presentan estas necesidades. Asimismo, los padres creen que, puestos a elegir, los maestros y profesores prefieren trabajar con alumnos sin NEAE.

También están convencidos de que algunos docentes tienen expectativas de éxito menores para con los alumnos con NEAE que para con el resto de los alumnos. Efectivamente, creen que los docentes los consideran diferentes, que no van a tener el mismo rendimiento ni las mismas posibilidades que sus compañeros de clase. En la misma línea, los padres consultados entienden que los docentes consideran que, en los centros, el responsable de la atención a la diversidad es el Departamento de Orientación y que los especialistas en Educación Especial son los profesionales más idóneos para ocuparse de la educación de los alumnos con NEAE. Incluso, creen que existen docentes que consideran que atender las NEAE no es su tarea y que sostienen que este grupo de alumnos estaría mejor atendido en un aula especial que en el aula ordinaria.

Les otorgan un alto valor a la actitud y a la formación docente para poder alcanzar el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE y –preguntados particularmente por la formación de los docentes en materia de inclusión educativa- una amplia mayoría considera que los maestros

y profesores no están suficientemente capacitados para afrontar el desafío de la inclusión en sus aulas.

En definitiva, los padres consultados han presentado un panorama bastante desalentador en lo que refiere al proceso de incorporación de sus hijos con NEAE en el marco de una escuela inclusiva, principalmente debido a la presencia, en algunos docentes, de actitudes negativas y de prejuicios frente a la diversidad en el ámbito educativo; de la falta de confianza en el modelo inclusivo y de la falta de formación adecuada para resolver los problemas que plantea la diversidad. A pesar de ello, una mayoría de los padres consultados (66,8%) dice que los maestros y profesores de sus hijos/as han favorecido su inserción en la escuela y un 58,9% considera que el equipo directivo del centro donde concurre su hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad. Podemos pensar que hablan de esos docentes que creen en que el modelo de escuela inclusiva puede llevarse a la práctica, que se esfuerzan día a día para conseguirlo y que ponen lo mejor de sí para lograr una educación con las mismas oportunidades para todos. Aunque no se trata de una gran mayoría, por fortuna, parece que muchos padres han dado con ellos.

2.3. Análisis diferencial de los indicadores del Cuestionario para madres y padres

2.3.1. Análisis diferencial entre madres y padres de hijos con NEAE que concurren a escuela especial y a escuela ordinaria

Resulta interesante para esta investigación conocer si las opiniones vertidas por madres y padres respecto de las actitudes de los docentes frente a la diversidad, varían o no siendo éstos padres de niñas/os con NEAE que concurren a escuela especial frente a los padres cuyos hijos/as con NEAE acuden a escuela ordinaria.

Habiéndose realizado el correspondiente contraste de medias a través de la Prueba T de Student para muestras independientes con el software SPSS se puede observar que, de las 20 variables analizadas, en 14 de ellas se obtienen valores que presentan diferencias estadísticamente significativas si se trata de las opiniones de los padres con hijos escolarizados en escuela ordinaria o con hijos escolarizados en escuela especial. A

continuación, se grafica la información en forma resumida para una mejor comprensión de la misma (Tabla 70) y se remite al Anexo 19 para consultar la información estadística completa:

	Descripción	\bar{X} Escuela Ordinaria	\bar{X} Escuela Especial	Sig. (bilateral)
PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.	3,09	2,36	,002
PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	3,41	2,75	,001
PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	3,35	2,69	,001
PVC08	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad	2,97	2,08	,000
PVC010	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	2,69	2,14	,004
PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	3,40	2,58	,000
PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	2,68	2,06	,000
PVC013	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	2,52	3,39	,000
PVC014	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	3,26	2,86	,037
PVC016	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	1,56	2,06	,006
PVC017	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,60	3,25	,014
PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE.	2,98	2,17	,000
PVC019	Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.	2,74	3,36	,000
PCV020	Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario.	3,41	1,94	,000

Tabla 70. Medias y resultados de significación de Prueba T de Student de las variables que presentan diferencias significativas entre respuestas de padres de escuela ordinaria y especial.

La Tabla 71 permite conocer también la frecuencia de respuestas obtenidas tanto de los padres cuyos hijos concurren a escuela ordinaria como los de hijos que concurren a escuela especial.

			De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.	Ordinaria	77,5%	22,5%
		Especial	50%	50%
PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	Ordinaria	90,7%	9,3%
		Especial	55,5%	44,5%
PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	Ordinaria	90,1%	9,9%
		Especial	55,6%	44,4%
PVC08	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad	Ordinaria	68,7%	31,3%
		Especial	33,3%	66,7%
PVC010	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	Ordinaria	57,3%	42,7%
		Especial	36,1%	63,9%
PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	Ordinaria	82,4%	14,6%
		Especial	50%	50%
PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	Ordinaria	51,6%	48,4%
		Especial	27,8%	72,2%
PVC013	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	Ordinaria	52,3%	47,7%
		Especial	86,1%	13,9%
PVC014	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	Ordinaria	75,5%	24,5%
		Especial	69,5%	30,6%
PVC016	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	Ordinaria	7,9%	92,1%
		Especial	33,3%	66,7%
PVC017	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	Ordinaria	92,8%	7,3%
		Especial	88,9%	11,1%
PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE.	Ordinaria	69,5%	30,5%
		Especial	38,9%	61,1%
PVC019	Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.	Ordinaria	62,9%	37,1%
		Especial	83,3%	16,7%
PCV020	Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario.	Ordinaria	88,7%	11,3%
		Especial	25%	75%

Tabla 71. Frecuencia de respuestas de madres y padres con hijos en escuela ordinaria y en escuela especial.

En términos generales, se puede afirmar que la experiencia de los padres de hijos con NEAE escolarizados en escuela ordinaria es diferente a la de aquellos cuyos hijos con NEAE concurren a una escuela de educación especial. Seguidamente, se precisan las diferencias:

La mayoría de los padres de los niños/as con NEAE que concurren a escuela ordinaria (77,5%) encuentra que algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos con esas características. Entre los padres cuyos hijos están escolarizados en escuela especial las opiniones se presentan más divididas: un 50% está de acuerdo con la premisa mientras que el 50% restante se muestra en desacuerdo.

Una gran mayoría de padres con hijos escolarizados en escuela ordinaria (90,7%) entiende que los maestros y profesores consideran que trabajar con alumnos con NEAE les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos. Sin embargo, solo una mayoría del 55,5% de padres con hijos escolarizados en escuela especial lo considera así.

En concordancia con el ítem anterior, los padres de alumnos que concurren a la escuela ordinaria, en gran mayoría también (90,1%) creen que los docentes piensan que los alumnos con NEAE representan una dificultad añadida en su trabajo mientras que concuerda con esta opinión el 55,6% de los padres con hijos escolarizados en escuela especial.

Un 68,7% de los padres con hijos cursando estudios en la escuela ordinaria entienden que los maestros y profesores consideran que es el Departamento de Orientación el principal responsable de la atención a la diversidad. Por el contrario, la mayoría de los padres de hijos asistiendo a escuela especial (66,7%) no está de acuerdo con esta premisa.

Una mayoría de padres con hijos en escuela ordinaria (57,3%) considera que los docentes creen que atender las necesidades específicas de apoyo educativo no es su tarea. Los padres de alumnos en escuela especial, en su mayoría, (63,9%), se muestra en desacuerdo con esta premisa.

Una gran mayoría de padres con hijos escolarizados en escuela ordinaria (82,4%) creen que en general los docentes prefieren trabajar con alumnos que no presentan NEAE. En el caso del grupo de padres con hijos concurriendo a escuela especial la opinión está dividida a partes

iguales: un 50% se muestra de acuerdo con esta premisa y un 50% en desacuerdo con la misma.

Una ajustada mayoría (51,6%) de los padres de alumnos en escuela ordinaria dijeron que creían que los docentes dedicaban menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto de los alumnos. Por el contrario, el 72,2% de los padres con hijos en escuela especial está en desacuerdo con esto.

En ajustada mayoría también (52,3%), los padres de alumnos concurriendo a escuela ordinaria dicen que el equipo directivo del centro donde asiste su hijo/a se implica activamente en la atención a la diversidad. En el caso de los padres con hijos asistiendo a escuela especial, un 86,1% reconoce esta situación en sus centros.

Frente a la afirmación de que la escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales, el 75,5% de los padres con hijos en escuela ordinaria se muestra a favor, al igual que un 69,5% de los padres con hijos escolarizados en escuela especial.

Cuando se les consulta a los padres sobre si consideran que los docentes, en general, están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas, un rotundo 92,1% de quienes tienen hijos en escuela ordinaria y un 66,7% de quienes tienen hijos en escuela especial responden que no.

Un 92,8% de los padres con hijos escolarizados en escuela ordinaria está de acuerdo con que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende en gran medida de la actitud que tome el docente. Un 88,9% de los padres con hijos en escuela especial también se manifiesta a favor de esta afirmación.

Se les consultó también si habían visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEAE. Un 69,5% de los padres de hijos que concurren a escuela ordinaria ha respondido que sí, mientras que un 61,1% de los padres con hijos en escuela especial ha dicho que no.

Una mayoría del 62,9% de los padres con hijos en escuela ordinaria se manifiesta de acuerdo con que los maestros y profesores de su hijo/a han favorecido su inserción en la escuela. En

el grupo de los padres con hijos en escuela especial está de acuerdo el 83,3% con esta premisa.

Frente a la afirmación: “Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario” los padres con hijos en escuela especial afirmaron no estar de acuerdo con ello en un 75%, mientras que el 88,7% de los padres de niños/as asistiendo a escuela ordinaria se manifestaron a favor de la premisa.

En algún punto se podría considerar esperable la situación descrita en la escuela especial, ya que se trata de centros específicamente concebidos y diseñados para atender a aquellos alumnos que presentan una situación de discapacidad o de diversidad tal que resulta inapropiado o desaconsejable su inserción en la escuela ordinaria. La sensibilidad hacia esta temática de los profesionales que allí trabajan se espera también mayor que la que puedan presentar los docentes que no han orientado particularmente su profesión hacia este colectivo de alumnos. Sin embargo, no deja de llamar la atención cierta información suministrada y que merece ser considerada especialmente, a saber:

Con una media de 2,36 para la PVC01, la mitad de los padres de los niños que están escolarizados en centros especiales han señalado que algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales. Es viable pensar que estos padres hablan desde la propia experiencia y que esta experiencia se ha consolidado en el marco de la escuela especial, por lo que resulta llamativo que en un contexto educativo desarrollado fundamentalmente para atender a la diversidad, se reconozcan prejuicios en los docentes, hacia las necesidades educativas especiales los cuales pueden actuar como barrera para alcanzar una correcta inclusión de los alumnos con NEAE.

En la misma medida, el 50% de los padres de niños/as que concurren a la escuela especial considera que los maestros y profesores prefieren trabajar con alumnos que no presentan NEAE. Nuevamente, es una cifra llamativa tratándose de profesionales de la educación dedicados especialmente, y prácticamente con exclusividad, a trabajar con alumnos con NEAE.

Finalmente, resulta especialmente destacable la información suministrada por los padres respecto a la formación de los docentes en materia de atención a la diversidad. Con unos

valores de media de 1,56 y 2,06 respectivamente, los padres de niños escolarizados en escuela ordinaria y los de niños escolarizados en escuela especial consideran que los maestros y profesores no están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas. Con estas cifras, es preocupante el panorama que plantean los padres, no solo en el ámbito de la escuela común sino, particularmente, en el ámbito de la escuela especial, donde se presupone que el cuerpo docente está específicamente capacitado para atender a la diversidad y para facilitar el proceso educativo y de inclusión de aquellos niños/as con capacidades diferentes. Cabría entonces preguntarse si la problemática de la formación docente está vinculada a la falta de actualización de la misma o a que, por ejemplo, se carece de una formación permanente en materia de educación inclusiva que permita a los docentes estar actualizados en los últimos avances en la materia.

2.4. Análisis diferencial entre las respuestas obtenidas del Cuestionario para maestros y profesores y del Cuestionario para madres y padres

El Cuestionario correspondiente a madres y padres fue elaborado, casi en su totalidad, con afirmaciones semejantes a algunas de las que figuraban en el cuestionario destinado a maestros y profesores, con el objetivo de comparar las opiniones de unos y otros en materia de prejuicios y actitudes docentes frente a la diversidad, creencias que responden a la Teoría del Déficit, actitudes docentes que limitan la inclusión de alumnos con NEAE en la escuela ordinaria y formación docente en materia de inclusión.

En efecto, de las 20 afirmaciones que figuran en el Cuestionario para madres y padres, 17 de ellas también habían sido formuladas a maestros y profesores por lo que se procedió al contraste de los valores de medias de respuestas entre ambos grupos. La Tabla 72 contiene la información relevante de aquellas variables que, a partir de la comparación de medias a través del Test de Student para variables independientes, presentan diferencias estadísticamente significativas. Se remite al Anexo 20 para consultar la información estadística completa.

Descripción		\bar{X} Docentes	\bar{X} Padres	Sig. (bilateral)
PVC03/ VC016	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	2,97	3,22	,000
PVC04/ VC017	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	2,30	2,76	,000
PVC05/ VC018	Los docentes entienden que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	2,90	3,05	,032
PVC06/ VC019	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1,94	2,46	,000
PVC07/ VC020	En general, los docentes creen que el alumno con Necesidades Educativas Especiales ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	2,05	2,56	,000
PVC08/ VC022	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad	2,20	2,80	,000
PVC09/ VC023	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	2,12	2,78	,000
PVC10/ VC024	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	1,68	2,58	,000
PVC11/ VC030	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,45	3,25	,000
PVC12/ VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	2,36	2,56	,018
PVC13/ VC045	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	3,00	2,68	,000
PVC014/ VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	2,78	3,19	,000
PVC015/ VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes	3,05	3,59	,000
PVC016/ VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	2,00	1,65	,000
PVC017/ VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	3,15	3,53	,000

Tabla 72. Medias y resultados de significación de Prueba T de Student de las variables que presentan diferencias significativas entre respuestas de maestros y profesores y respuestas de madres y padres.

La variable PVC018 del Cuestionario para madres y padres, que corresponde a la siguiente afirmación: “He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE” permite ser contrastada con dos de las variables presentes en el Cuestionario para maestros y profesores (VC043 y VC044) y, para facilitar el análisis, se procedió a realizar el contraste de medias por separado. A continuación, se detallan los resultados en la Tabla 73:

Descripción		\bar{X} Docentes	\bar{X} Padres	Sig. (bilateral)
VC043/ PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	2,22	2,82	,000
VC044/ PVC018	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	2,11	2,82	,000

Tabla 73. Comparación de valores de medias y resultados de significación de Prueba T de Student de las variables VC043 y VC044 del Cuestionario para maestros y profesores y la variable PVC018 del Cuestionario para madres y padres

Para ampliar la visión del análisis, se ha creído conveniente sumar la información sobre la frecuencia de respuestas de las variables contrastadas de ambos cuestionarios (docentes y padres), la que se presenta en la Tabla 74:

			De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
PVC03/ VC016	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	Docentes	75,9%	24,1%
		Padres	83,4%	16,6%
PVC04/ VC017	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	Docentes	38%	62%
		Padres	64,5%	35,5%
PVC05/ VC018	Los docentes entienden que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	Docentes	66,6%	33,5%
		Padres	76,4%	23,7%
PVC06/ VC019	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	Docentes	21,6%	78,4%
		Padres	45,5%	54,5%
PVC07/ VC020	En general, los docentes creen que el alumno con Necesidades Educativas Especiales ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	Docentes	25%	75%
		Padres	51,9%	48,1%
PVC08/ VC022	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad	Docentes	32,4%	67,7%
		Padres	61,8%	38,2%

			De acuerdo/ Totalmente de Acuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo
PVC09/ VC023	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	Docentes	33,5%	66,5%
		Padres	65,2%	34,8%
PVC10/ VC024	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	Docentes	16,2%	83,8%
		Padres	53,2%	46,8%
PVC11/ VC030	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	Docentes	46,8%	53,2%
		Padres	78,6%	21,4%
PVC12/ VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado.	Docentes	40,6%	59,4%
		Padres	47,1%	52,9%
PVC13/ VC045	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	Docentes	77,4%	22,6%
		Padres	58,9%	41,2%
PVC014/ VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	Docentes	62,4%	37,6%
		Padres	74,4%	25,7%
PVC015/ VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.	Docentes	77,4%	22,6%
		Padres	92%	8%
PVC016/ VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	Docentes	20,2%	79,9%
		Padres	12,8%	87,2%
PVC017/ VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	Docentes	82,8%	17,3%
		Padres	92%	8%
PVC018/ VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE	Docentes	36,1%	63,9%
		Padres	63,7%	36,4%
VC044		Padres	36,5%	63,5%

Tabla 74. . Frecuencias de respuestas en variables contrastadas entre Cuestionario para maestros y profesores y Cuestionario para madres y padres.

Analizada toda la información presentada es posible confirmar que, efectivamente, existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las variables presentes en el Cuestionario para maestros y profesores y en el Cuestionario para madres y padres. Como se consignó, de las 17 variables contrastadas, 16 de ellas presentaron diferencias estadísticamente significativas. Teniendo en cuenta dichas diferencias y las frecuencias de respuestas que presentan ambos cuestionarios para dichas variables, pueden plantearse las siguientes conclusiones:

Una gran mayoría de padres (83,4%) percibe que para los docentes los alumnos con NEAE representan una dificultad añadida a su trabajo. Los maestros y profesores coinciden con esta afirmación, aunque en menor medida (75,9%).

Los docentes, en una mayoría del 62%, no creen que los alumnos con NEAE vayan a conseguir un rendimiento menor al resto de los alumnos. Sin embargo, un 64,5% de los padres percibe esta actitud en los maestros y profesores, es decir, perciben –según manifiestan– que los docentes creen que los alumnos que presentan NEAE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los alumnos.

El 66,6% de los docentes que conforman la muestra considera que los especialistas en Educación Especial (Orientador, PT, de Audición y Lenguaje, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEAE. El 76,4% de los padres reconocen este pensamiento en los maestros y profesores.

El 78,4% de los maestros y profesores está en desacuerdo con la premisa que dice que muy pocos alumnos con NEAE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria. Consultados los padres, una ajustada mayoría (54,5%) también está en desacuerdo. Sin embargo, vale la pena considerar que un 45,5% de los padres consultados cree que los docentes piensan así.

Cuando se les plantea la afirmación de que un alumno con NEAE ganaría más en un aula especial que en un aula ordinaria, el 75% de los maestros y profesores se declara en desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, un 51,9% de los padres creen que los docentes piensan en este sentido.

El 67,7% del profesorado no está de acuerdo con que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad. Consultados los padres, el 61,8% de los mismos, cree que los docentes están de acuerdo con esta afirmación.

Los padres, en un 65,2% consideran que los docentes piensan que los niños con NEAE son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños. Consultados los maestros y profesores, la mayoría (66,5%) se manifiesta en desacuerdo con esta afirmación.

Cuando se les consulta a los docentes si consideran que atender las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos no es su tarea, una mayoría del 83,8% está en desacuerdo. Aun así, el 53,2% de los padres consultados percibe en los maestros y profesores una actitud contraria a la que manifiestan en este sentido.

Se les ha preguntado a los docentes si prefieren trabajar con alumnos que no presentan NEAE. El 53,2% dijo estar en desacuerdo con ello. Los padres consultados, en un 78,6%, creen que, efectivamente, los docentes prefieren trabajar con alumnos que no presenten necesidades específicas de aprendizaje.

Frente a la afirmación de que los docentes dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE, un 59,4% de los maestros y profesores consultados se manifiesta en desacuerdo. En la misma línea, un 52,9% de los padres tampoco dice estar de acuerdo con esta afirmación. Aun así, cabe señalar que ninguno de los dos grupos se ha manifestado ampliamente en contra, como quizás cabría esperar. Hay un número considerable, aunque en minoría, de docentes y de padres que cree que los maestros y profesores dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE.

El 77,4% de los docentes manifiesta que el equipo directivo de su centro educativo se implica activamente en la atención a la diversidad. En la misma línea, pero en menor medida (58,9%) los padres reconocen que el equipo directivo del centro donde concurre su hijo se implica activamente en la atención a la diversidad. Este compromiso del equipo directivo de los centros es reconocido en mayor medida por los docentes que por los padres de los alumnos con NEAE.

Ante la afirmación de que la escuela de hoy está pensada para alumnos sin NEAE, el 74,4% de los padres se manifiesta de acuerdo y en el mismo sentido, pero en menor medida (62,4%), se manifiestan los maestros y profesores consultados.

Una gran mayoría de los padres (92%) cree que el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación del docente. Los maestros y profesores consultados también lo creen así, aunque en una menor medida (77,4%).

Consultados sobre si consideran que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en las aulas, una mayoría del 87,2% de los padres

se manifiesta en contra de esta afirmación, al igual que una mayoría del 79,9% de los maestros y profesores.

Una gran mayoría (92%) de los padres entiende que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende en gran medida de la actitud que tome el docente. Un 82,8% de los profesores también lo considera así.

Cuando son consultados si han visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEAE, el 63,7% de los padres dice estar de acuerdo con esta afirmación. En cuanto a los maestros y profesores, el 63,9% dice no haber visto actitudes negativas hacia alumnos con NEAE por parte de sus colegas ni tampoco haber tenido ellos mismos actitudes negativas hacia alumnos con necesidades específicas de aprendizaje (63,5%).

En síntesis, cuando se contrastan las respuestas ofrecidas por los docentes y por los padres de alumnos con NEAE, se pueden apreciar diferencias significativas de opiniones y de percepción de la realidad de la inclusión en las escuelas de hoy en el contexto de la Comunidad de Madrid. Claramente, los padres perciben negativamente esta realidad y atribuyen a los maestros y profesores actitudes y acciones que dificultarían la inserción de los alumnos con NEAE en las aulas de la escuela ordinaria. En un número considerable de puntos contrastados los padres perciben y describen una realidad completamente distinta a la presentada por los profesores y maestros. Tomando en consideración las manifestaciones de los padres que participaron en la muestra, puede conformarse el siguiente perfil del docente (Cuadro 1):

Perfil del docente según la percepción de madres y padres	Características
	Cree que los alumnos con NEAE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.
	Cree que los alumnos con NEAE ganarían más si se trabaja con ellos en un aula especial.
	Cree que los alumnos con NEAE son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.
	Cree que atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno no es su tarea.
	Prefiere trabajar con alumnos sin NEAE.
	Con cierta frecuencia manifiesta actitudes negativas frente a los alumnos con NEAE.
	Cree que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.
	Cree que los especialistas en educación especial son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEAE.
	Los alumnos con NEAE representan una dificultad añadida a su trabajo.
	No está formado para atender las necesidades de la de la diversidad del alumnado en sus aulas.

Cuadro 1. Perfil del docente según la percepción de madres y padres.

Cabe aclarar que los maestros y profesores se manifiestan en desacuerdo con este perfil percibido por los padres (salvo en lo que refiere a su formación para atender a la diversidad, en la dificultad que añade a su trabajo el atender las necesidades específicas de aprendizaje de sus alumnos y en que los especialistas en educación especial son los profesionales más idóneos para educar a los alumnos con NEAE).

Las diferencias de opiniones entre ambos grupos reflejan una realidad compleja: la viabilidad de la escuela inclusiva depende, entre otras cosas, de que toda la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos, directivos, auxiliares y miembros de la comunidad en general) se impliquen en el alcance del objetivo primordial de conseguir una educación que respete y responda a la diversidad inherente al ser humano, en cualquiera de sus manifestaciones. Es de anhelar, entonces que especialmente padres y docentes trabajen mancomunadamente, en el día a día, en pos de garantizar la inclusión de los niños con NEAE en la escuela ordinaria y que ese trabajo conjunto esté sostenido sobre la base de la confianza mutua y del reconocimiento del saber en el otro.

Lamentablemente, el análisis de las respuestas obtenidas deja en evidencia que los padres de alumnos con NEAE no alcanzan a confiar plenamente en los docentes encargados de la

educación de sus hijos: proyectan una imagen de los maestros y profesores que responde a profesionales con prejuicios frente a la diferencia y a la diversidad y con actitudes y acciones que responden a la conocida Teoría del Déficit: los alumnos con NEAE tienen problemas, carecen de la *normalidad* necesaria para transitar por un adecuado proceso de aprendizaje, es difícil que alcancen los mismos objetivos que el resto de los alumnos, deberían estar separados de los alumnos considerados *normales* y atendidos por especialistas. Es de suponer que esta imagen negativa se ha ido construyendo en la interacción con los docentes a lo largo del tiempo y que ha sido fruto de lo han escuchado, han visto, han percibido y han interpretado.

Por su parte, los docentes niegan ser prejuiciosos frente a la diversidad y niegan también que sus acciones respondan a la Teoría del Déficit. Reconocen las dificultades a las que se enfrentan y la falta de una adecuada formación para resolverlas.

Dos colectivos que interpretan la realidad de modo sustancialmente diferente se encontrarán con dificultades para alcanzar un objetivo común. Reconocer los propios prejuicios y los propios límites así como trabajar para construir una relación basada en la confianza y en el reconocimiento del saber y de la experiencia del cuerpo de docentes constituye el inicio del camino que ambos grupos, indefectiblemente, deberán recorrer juntos.

Tercera Parte
CONCLUSIONES , PROSPECTIVA Y DISCUSIÓN DE
RESULTADOS

1. Introducción

La presente tesis ha sido concebida, como ya ha quedado establecido, con el objetivo de conocer y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta, en maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Al mismo tiempo, se pretendió analizar si las percepciones, creencias y actitudes que los docentes manifiestan respecto al fenómeno de la diversidad y de las NEAE facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos.

Para ello, se diseñó una investigación de tipo descriptivo y no experimental, habiéndose obtenido información mayoritariamente cuantitativa aunque considerando también información de carácter cualitativo. Para la recogida de dicha información, se utilizaron cuestionarios diseñados ad hoc: el Cuestionario para maestros y profesores y el Cuestionario para madres y padres. Así, se ha llegado a conformar una muestra de 532 maestros y profesores de la Comunidad de Madrid y una muestra de 187 madres y padres de alumnos con NEAE también pertenecientes a la Comunidad de Madrid.

A continuación, se presentan las conclusiones generales de esta investigación y la discusión de resultados originada a partir de la misma.

2. Conclusiones Generales

Con el objetivo de facilitar el seguimiento e interpretación de las conclusiones generales a las que ha sido posible arribar a través de esta tesis, las mismas se organizan a partir de los objetivos específicos de investigación planteados en el apartado 1.2.2. del Capítulo 1 correspondiente a la Segunda parte de esta tesis.

- Conocer qué entienden los maestros y profesores por escuela inclusiva.

Los docentes que componen la muestra estudiada conciben, en su mayoría, a la escuela inclusiva como aquella escuela preparada para atender las necesidades y características diversas de todo el alumnado, en un contexto que potencia la colaboración y la participación de toda la comunidad educativa. En este sentido, es de destacar que su concepción de escuela inclusiva contempla la diversidad como característica inherente a todo el alumnado y no circunscripta a aquellos estudiantes que pudieran presentar algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. De hecho, la afirmación de que la diversidad forma parte de la naturaleza humana recibió la valoración de media más alta de todo el cuestionario.

Los docentes tienen en cuenta también la necesidad de que toda la comunidad (alumnos, padres, docentes, personal no docente, administración) participe y colabore estrechamente para poder alcanzar los objetivos de inclusión en la educación. De esta manera, puede afirmarse que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid no comparten la idea de una escuela inclusiva como lugar donde se *deposita* a los alumnos con NEAE o donde se los integra parcialmente a la actividad del centro. Creen en una escuela que debe adaptarse a las necesidades de cada uno de sus alumnos y que debe responder con eficacia a la amplia variedad de características que presenta el alumnado.

- Conocer en qué medida los maestros y profesores consideran que es posible llevar a la práctica el modelo de escuela inclusiva.

Los docentes consultados creen en el modelo de escuela inclusiva, lo encuentran viable y entienden que puede ser llevado a la práctica. Efectivamente, cuando se les pidió que dieran su grado de acuerdo con esta afirmación, la media alcanzó un valor alto: 3,25.

Posteriormente, se les realizó una pregunta abierta al respecto. De esta forma, tuvieron la oportunidad de volcar sus opiniones con mayor detalle, surgiendo así una gama de matices muy interesantes a tener en cuenta. Se confirma que los maestros y profesores, en una gran mayoría, creen que, de alguna u otra forma, el modelo de escuela inclusiva es viable. Solo el 4,2% de la muestra optó por responder que no lo considera viable y que, por ende, no cree en él.

Los que creen fuertemente en el modelo entienden que la escuela inclusiva es viable a la vez que necesaria. Conciben a la sociedad como heterogénea y plural, en la que todas las personas son diferentes unas de otras, y la escuela, fiel reflejo de la sociedad, no puede ser otra cosa que plural y diversa.

Muchas de las respuestas de los docentes han hecho referencia a los inconvenientes que se presentan a la hora de desarrollar el modelo. Estas dificultades no están ni en sus principios ni en su metodología sino en que no se dispone de las condiciones necesarias para poder implementarlo eficazmente y obtener así resultados los resultados positivos que se esperan. Estas condiciones que se entienden imprescindibles y que, hoy por hoy, muchos de los docentes manifiestan que no están presentes en las escuelas e institutos de la Comunidad de Madrid son:

- Formación docente específica en atención a las necesidades de apoyo educativo, que permita dar las respuestas adecuadas a cada uno de los alumnos.
- Reducción de la ratio de alumnos en el aula.
- Recursos humanos especializados, recursos materiales y recursos tecnológicos para cumplir con los objetivos de la inclusión.
- Aumento del presupuesto destinado a la Educación.
- Presencia a tiempo completo en el aula de un profesor especializado para atender a los alumnos con NEAE

Las reducciones en los presupuestos destinados a la Educación en la Comunidad de Madrid han calado hondo en la capacidad que presenta la escuela de hoy en día de dar respuestas inclusivas a su alumnado y han provocado también, un sentimiento de frustración y cansancio en el colectivo docente, que se ve reflejado en muchas de las respuestas ofrecidas. Si la clave del éxito de los procesos de inclusión está en el profesorado (López Melero, 2011), la frustración y el agotamiento de muchos de estos profesionales son indicadores que muestran que se está empezando a perder la fuerza y el empuje de los actores principales, sin cuyo compromiso, desplegado al cien por ciento, es prácticamente imposible cumplir con los objetivos de la escuela inclusiva que se pretenden.

- Conocer en qué medida los maestros y profesores comparten las premisas de la inclusión educativa y las ponen en práctica.

Las premisas de la educación inclusiva son ampliamente compartidas por los docentes, desde su discurso explícito. En efecto, entienden que la diversidad forma parte de la naturaleza humana y que, por tanto, la escuela debe ser capaz de dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos. También, creen que es la escuela la que debe adaptarse a las características de sus estudiantes y no los alumnos quienes tengan que adaptarse a las características de la escuela. Asimismo, están convencidos de los beneficios que aporta el modelo en tanto que, entre otros aspectos, están de acuerdo con que la heterogeneidad en el aula favorece el aprendizaje de todos los alumnos.

En lo que refiere a su práctica profesional, consideran que su trabajo en el día a día en las aulas favorece la inclusión de todos sus alumnos y que se han visto necesitados de modificar sus prácticas docentes a partir de la presencia de alumnos con NEAE en sus clases, lo que se evalúa positivo, ya que significaría identificar que no es lo mismo trabajar con un grupo de alumnos en los que la diversidad esté presente que hacerlo con un grupo de características homogéneas.

En alusión a prácticas inclusivas más específicas, los maestros y profesores, en gran mayoría (90%), realizan adaptaciones curriculares, de contenido, de objetivos y de metodologías de evaluación para dar respuestas a las diferentes necesidades del alumnado. También en su mayoría, aunque en un porcentaje un poco menor (82,6%), hacen agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos pedagógicos propuestos. En un porcentaje más bajo, aunque mayoritario (78,6%), los docentes recurren al apoyo de personal externo fuera del aula, pero solo en un 59% de los casos los docentes dicen hacer uso del apoyo de personal externo dentro del aula.

Estos datos estarían indicando que los alumnos con determinadas NEAE salen del aula para recibir una atención especial y diferente a la del resto de sus compañeros, con mayor frecuencia de lo deseable. Es de suponer que la falta de recursos humanos suficientes y especializados para atender las necesidades de estos alumnos dentro del aula, que sería lo recomendable, es lo que impide que los docentes lo utilicen con mayor frecuencia. De hecho, cuando han tenido la posibilidad de expresarse en sus opiniones a través de las respuestas a

la pregunta abierta sobre la viabilidad de la escuela inclusiva, éste es uno de los reclamos que realizan: contar con un profesional especializado dentro del aula para atender las necesidades de los alumnos con NEAE.

Al momento de valorar la práctica docente inclusiva, los docentes reconocen que trabajar con alumnos con NEAE implica un esfuerzo *mucho* mayor que con el resto de los alumnos y que esto representa una dificultad más que se añade a la labor docente. Aunque es innegable el grado de complejidad que posee llevar a la práctica el modelo inclusivo y reproducirlo en las aulas día a día, es probable que percibirlo como una carga pesada y difícil de sostener haga que el camino sea aún más complicado. Si bien no ha estado al alcance de esta investigación ahondar en los motivos que producen estas impresiones de los docentes, es lícito pensar que la sensación que tienen de no contar con herramientas suficientes para asegurar que todos los alumnos accedan a la educación, la falta de recursos y muchas veces el sentimiento de estar solos frente a tamaña aventura, profundicen la idea de estar recorriendo un camino que siempre se presenta cuesta arriba.

Por otra parte, los maestros y profesores han dado otra información relevante: más de la mitad del grupo de la muestra (64,1%) dice cumplir mejor sus objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo. Esta afirmación entraría en contradicción con aquella en la que sostenían que la heterogeneidad en el aula favorece el aprendizaje de todos los alumnos. Sin embargo, cabe pensar también que quizás la contradicción radica entre los objetivos de la escuela inclusiva, que defiende una clase heterogénea, y los objetivos pedagógicos que hoy en día los docentes deben cumplir. Quizás estos objetivos –en cuanto a curriculum, sistema de evaluación, obtención de resultados, tiempos- estén pensados para un grupo de alumnos homogéneos, donde la diversidad tendría poca cabida. A ello podría sumarse también la idea que sostiene la mayoría de los docentes referida a que la escuela de hoy está pensada para alumnos sin necesidades específicas de apoyo educativo ante lo cual, entonces, cabría preguntarse: ¿se está pretendiendo implantar el modelo de la escuela inclusiva en un marco cuyas funciones, metodologías de trabajo y objetivos pedagógicos responden a un modelo tradicional de educación, sin hacer los cambios sustanciales y profundos en materia de organización, recursos profesionales y recursos materiales que resultarían imprescindibles para el éxito del modelo?.

- Evaluar si los conceptos de aprendizaje y de educación que detenta el docente están en relación con el concepto de escuela inclusiva que sostiene.

Los docentes, en su mayoría, entienden al aprendizaje como un conjunto de procesos que le permite al alumno resignificar constantemente el mundo que le rodea así como también, el concepto que sobre sí mismo posee. En lo que respecta a la educación, también la entienden como un proceso que busca capacitar al alumno para enfrentarse a nuevos retos y a nuevas situaciones, haciendo uso de sus conocimientos previos y de los de la sociedad en la que vive, con el objetivo de integrarse plenamente en ella, de continuar transmitiendo la cultura a la que pertenece y buscando alcanzar el progreso para todos.

Estas concepciones dejan traslucir una concepción del sujeto protagonista de su propio proceso de aprendizaje y en el centro de atención del proceso educativo. Al mismo tiempo, se trata de un ser eminentemente social, que vive con y para los otros y que da y recibe de la comunidad aquello que necesita para su integración y desarrollo pleno.

Asimismo, estas concepciones de aprendizaje y de educación resultan coherentes y en línea con los principios de la educación inclusiva que también defienden: una escuela que valora la diversidad, capaz de dar respuestas a las necesidades educativas de todos sus estudiantes e inmersa en una comunidad que participa y colabora para que el proyecto sea viable.

- Determinar si las actuales creencias docentes referidas a la atención a la diversidad responden a la Teoría del Déficit.

Los resultados obtenidos a partir de esta tesis permiten concluir que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid participantes de la muestra no manifiestan creencias referidas a la atención a la diversidad que respondan a la Teoría del Déficit. En gran mayoría están en desacuerdo con que muy pocos alumnos con NEAE están en condiciones de integrarse en la escuela ordinaria o que sería más beneficioso hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual.

Sí acuerdan en mayoría con que los especialistas en Educación Especial (orientadores, profesores de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje) son los profesionales más adecuados para atender a los alumnos con NEAE y, al mismo tiempo, también en mayoría, rechazan haber considerado alguna vez que atender las necesidades específicas de cada

alumno no forme parte de su tarea. De modo que, una vez más, nos encontramos con un docente que no elude sus responsabilidades, que es consciente de que atender las demandas especiales de cada uno de sus alumnos forma parte de su responsabilidad, pero no se visualiza a sí mismo capacitado para hacerlo. El conocimiento, el saber cómo, lo ubican del lado de los considerados *especialistas* en la materia. Son responsables del tema pero cuentan con las herramientas para responder a las demandas que se les plantean.

Como se mencionó anteriormente, los docentes no poseen creencias sobre la atención a la diversidad que responden a la Teoría del Déficit. Sin embargo, algunos datos merecen que se repare en ellos, a saber: prácticamente 3 de cada 10 docentes considera que el alumno con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial; que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad en los centros y que los niños con necesidades educativas especiales no van a tener, en el futuro, las mismas posibilidades que el resto de los niños.

- Determinar si los docentes creen en los beneficios de las políticas de atención a la diversidad o las viven como una realidad impuesta.

A partir de las respuestas recibidas, puede afirmarse que los docentes creen en los beneficios de las políticas de atención a la diversidad y no las viven como una obligación que les impone la administración y/o el marco legislativo actual. Dicho de otro modo, desarrollan su trabajo en un entorno inclusivo no porque les sea impuesto desde la normativa sino porque creen en los beneficios que la escuela inclusiva aporta a todos los alumnos.

Sin embargo, consideran en gran mayoría, que las personas encargadas de tomar las decisiones legislativas y/o reglamentarias en materia de educación inclusiva desconocen la realidad del día a día en las aulas. Ello implicaría que si bien los docentes, como ya se mencionó, saben que atender la diversidad en sus clases forma parte de sus principales responsabilidades, sienten que quienes toman las decisiones normativas al respecto no cuentan con un conocimiento profundo de la realidad que ellos viven en las aulas. De esto puede inferirse, por una parte, que probablemente algunas de las normas establecidas sean de difícil implantación en las aulas tal y como están planteadas y, por otra parte, que los maestros y profesores tienen poca voz y nula participación en la toma de esas decisiones, a pesar de ser los principales implicados.

- Conocer si la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo discapacidad o de necesidad educativa del alumno.

Una ajustada mayoría de los docentes que conforman la muestra (53,2%) no demuestra preferencia entre contar con alumnos con NEAE en sus clases o trabajar con alumnos sin necesidades específicas de aprendizaje. Aun así, no deja de llamar la atención que un 46,8% de los maestros y profesores consultados diga que preferiría trabajar con alumnos sin necesidades específicas de aprendizaje. Esta nueva información puede relacionarse con algunas de las reflexiones presentadas con anterioridad, en el sentido de que también los docentes habían señalado que cumplen mejor sus objetivos pedagógicos cuando el grupo es homogéneo y que trabajar con alumnos con NEAE les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos. Estas creencias pueden servir de sustento para que un número considerable de los maestros y profesores sostenga que, puestos a elegir, preferirían trabajar con alumnos sin necesidades específicas de aprendizaje.

Una mayoría también ajustada (56,8%) está en desacuerdo con que hay algunos alumnos con NEAE con los que trabaja bien pero hay otros con los que preferiría no trabajar. Las NEAE con las que prefieren trabajar son los problemas de aprendizaje, los problemas socioeconómicos o pertenencia a minorías étnicas y las altas capacidades, mientras que con las que prefieren trabajar en menor medida son los Trastornos Generalizados del Desarrollo. De lo informado puede concluirse que, si se tiene en cuenta que los maestros y profesores que tienen experiencia con alumnos con NEAE, que son el 93,4% de la muestra, han manifestado en un 79,8% de los casos haber trabajado con alumnos con problemas de aprendizaje y en un 51,4% con alumnos pertenecientes a minorías étnicas o con alguna problemática social, estamos ante perfiles de estudiantes con los que más experiencia laboral han tenido y con los que más en contacto han estado. De modo que la preferencia puede deberse a la mayor experiencia de trabajo que tienen con estos alumnos que redundo, inevitablemente, en un sentimiento de autoconfianza y de saberse capaz de resolver situaciones asociadas a esas necesidades específicas de aprendizaje.

Aun así, ha de notarse que los docentes de la muestra también señalan a las altas capacidades como una de las necesidades específicas con las que preferirían trabajar, a pesar de que solo el 20,6% dice haber tenido experiencia con alumnos que presentaban estas características.

En la misma línea, a pesar de que el 35,3% dice tener experiencia con alumnos con TGD, ésta es la necesidad específica de aprendizaje menos elegida por toda la muestra. De modo que es válido pensar que el nivel de dificultad y de demanda que presenta el alumno con NEAE podría estar influyendo también a la hora de señalar sus preferencias.

En definitiva, puede concluirse que la actitud de los docentes de la muestra ante las NEAE está influenciada por el tipo de necesidad específica que tenga el alumno y ello dependería del nivel de experiencia con el que cuenta el docente respecto de esa necesidad específica de aprendizaje y el grado de dificultad que la misma le plantea, en su labor diaria.

- Conocer si los maestros y profesores presentan expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en comparación con los alumnos que no las presentan.

Los docentes, en su mayoría, no parecen presentar expectativas de rendimiento diferentes respecto de los alumnos con NEAE en comparación con aquellos alumnos que no manifiestan tales necesidades. Efectivamente, un 62% de los maestros y profesores no considera que los niños con NEAE vayan a conseguir menor rendimiento que el resto de los niños y, en la misma línea, un 59,4% de la muestra tampoco cree que los docentes dediquen menos tiempo a los alumnos con NEAE que al resto del alumnado.

Aun así, los resultados obtenidos frente a este objetivo no dejan de llamar la atención en tanto no resultan todo lo contundente que cabría esperar frente a las premisas presentadas si se tiene en cuenta que el 40,6% de los docentes considera que se les dedica menos tiempo a los alumnos con NEAE y el 38% cree que estos alumnos rendirán menos que sus compañeros.

- Conocer si el tipo de formación del profesorado en temáticas vinculadas con la atención a la diversidad influye en su actitud hacia la inclusión educativa.

A partir de las respuestas brindadas por los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid que participaron de la muestra, puede corroborarse que los docentes consideran que efectivamente la actitud hacia la inclusión educativa de los educadores está en relación con la formación que tienen en la temática. En este sentido, admiten en gran mayoría que si

recibieran más formación al respecto su actitud hacia la inclusión de alumnos con NEAE en sus clases mejoraría.

Reconocen también, en mayoría, que conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende tanto de la formación como de la actitud del docente.

Algo más de la mitad de los maestros y profesores de la muestra considera que no está lo suficientemente formado para atender la diversidad del alumnado en sus clases. No deja de ser significativo que el 45,2% sí se sienta formado para ese rol. Sin embargo, cuando se trata de reflexionar acerca de la formación de los colegas en materia de atención a la diversidad, casi el 80% admite que en general los docentes no están formados para atender las necesidades de la diversidad de los alumnos en sus aulas. Puede presuponerse que quizá resultó más sencillo admitir la falta de formación en la figura del colega docente que en sí mismos.

- Determinar si el profesorado considera que las políticas de inclusión educativa influyen en la calidad en la educación.

La mayoría de los docentes consultados considera que las políticas de inclusión educativa influyen positivamente en la calidad de la educación, ya que entienden que la diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todo el alumnado, que acaba valorando la diversidad y beneficiándose de ella.

Rechazan además que la inclusión educativa implique nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza como así también, que la atención a la diversidad pueda beneficiar a los alumnos que presentan alguna problemática y perjudicar al resto.

Sin embargo, cuando se refieren a la percepción de su práctica inclusiva respecto de la calidad educativa, sin alcanzar una mayoría, el 48,7% de los docentes dice haber sentido alguna vez que el tiempo que dedica a atender especialmente a un alumno con NEAE se lo está quitando al resto de la clase.

- Conocer cómo se perciben a sí mismos y a sus colegas en lo referido a sus actitudes hacia la diversidad

Los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid que conformaron la muestra, se perciben a sí mismos y a sus colegas asumiendo actitudes positivas frente a la diversidad en sus clases. La mayoría de ellos no creen haber tenido actitudes negativas hacia algún alumno con NEAE ni tampoco consideran haberlas visto en alguno de sus colegas.

La actitud y el trabajo del equipo directivo de los centros en favor de la inclusión de los alumnos con NEAE en las aulas se evalúan también positivo y así, consideran que los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día de los centros educativos en los que trabajan.

Resulta elocuente, y alentador también, que el 93,2% de los docentes crea que, en general, los problemas originados por la diversidad en las aulas tienen solución.

Finalmente, cabe reparar en que solo el 25,6% de los maestros y profesores se considera un referente en temas de atención a la diversidad en su centro. Si se considera que para ser un referente se debe poseer suficiente formación, experiencia, autoconfianza y capacidad resolutoria en la materia de que se trate, es probable que quede todavía un camino extenso por recorrer para la mayoría de estos docentes.

- Precisar si los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo reconocen en los docentes actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa.

Los padres que formaron parte de la muestra reconocen que algunos docentes presentan prejuicios y actitudes negativas hacia la discapacidad y/o hacia las NEAE.

Más del 80% de los padres cree que los maestros y profesores piensan que trabajar con alumnos con NEAE les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos y que esto es una dificultad que se les añade a su trabajo. En su opinión, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin NEAE.

En un porcentaje algo menor, aunque aún mayoritario (65%), los padres consideran también que los maestros y profesores tienen expectativas de rendimiento diferentes hacia los alumnos con NEAE ya que creen que van a conseguir menor rendimiento que el resto de sus

compañeros, porque son diferentes y porque no van a tener las mismas posibilidades que los otros niños.

A pesar de ello, los padres, en un 52,9%, no consideran que los docentes dediquen menos tiempo a los alumnos con NEAE, y en un 54,5% tampoco consideran que los maestros creen que muy pocos alumnos con NEAE estén en condiciones de integrarse a la escuela ordinaria.

Por otra parte, los padres reconocen que ciertos comportamientos de los docentes están sustentados en creencias que responden a la Teoría del Déficit. Así, los padres sostienen que los maestros creen, en general, que atender las NEAE no es su tarea y que el principal responsable de la atención a la diversidad en los centros es el Departamento de Orientación, ya que los especialistas en Educación Especial son los profesionales más idóneos para educar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es de destacar también que un 51,9% de los padres opina que los maestros creen que un alumno con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial en lugar de insistir en integrarlo en un aula ordinaria.

Así las cosas, se presenta un cuadro de situación algo desfavorable para que se pueda desarrollar una relación de confianza y colaboración mutua entre padres y docentes de niños con NEAE. En efecto, los padres de niños con NEAE reconocen en los docentes prejuicios hacia la discapacidad o hacia las necesidades educativas especiales y visualizan también comportamientos y actitudes que denotan que buena parte del conjunto de maestros y profesores aun considera a los alumnos con NEAE como deficitarios y, en cierto modo, problemáticos.

- Conocer si los padres de alumnos con NEAE consideran que las concepciones implícitas de los maestros y profesores actúan como barreras que limitan la inclusión de sus hijos en las escuelas ordinarias.

Como se consignó anteriormente, los padres de alumnos con NEAE consultados admiten que algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y frente a las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características. Las concepciones implícitas que responden a la Teoría del

Déficit, presente en muchos de ellos en opinión de los padres, actuaría indefectiblemente como barrera frente a la inclusión.

Para la casi totalidad de estos padres, la actitud de los docentes es clave para conseguir el éxito en la inclusión de un alumno en la escuela ordinaria y el 63,7% admite haber visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEAE.

Puestos a dar su opinión en cuanto a su propia experiencia personal, el panorama cambia un poco, dado que el 66,8% de los padres dice que los maestros y profesores de su hijo/a han favorecido su inserción en la escuela, y el 58,9% dice que el equipo directivo del centro donde concurre su hijo/a se implica activamente en la atención a la diversidad. De modo que, podría suponerse, que hay realidades favorables en muchos centros, lo que permite pensar en un futuro alentador para la inclusión educativa, aunque también se deja en evidencia que todavía hay mucho camino por recorrer y muchos cambios que promover.

- Precisar si los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo consideran que la formación de los docentes en materia de inclusión educativa es la adecuada.

La casi totalidad de la muestra de padres considera que la formación docente en materia de inclusión educativa es esencial para alcanzar el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE y, en un porcentaje también muy elevado (87,1%) consideran que los docentes no están formados para atender las necesidades surgidas de la diversidad en sus clases.

- Conocer si existen diferencias significativas en las percepciones y creencias de los padres de alumnos con NEAE respecto de los docentes de sus hijos, según éstos se encuentren escolarizados en escuela ordinaria o en escuela especial.

En términos generales, puede afirmarse que hay diferencias significativas entre las percepciones y creencias de los padres de alumnos con NEAE que concurren a escuela especial respecto de los docentes de sus hijos y los padres cuyos hijos con NEAE están escolarizados en un centro ordinario. Efectivamente, los padres de alumnos que concurren a escuela especial describen una situación de inclusión educativa más favorecida que la de quienes tienen hijos con NAEA escolarizados en escuela ordinaria. Parecen también tener una

relación más fluida con los docentes de sus hijos y éstos parecen tener una actitud más favorable frente a la diversidad.

Sin embargo es de destacar que tanto los padres cuyos hijos concurren a la escuela ordinaria como los que tienen hijos que concurren a la escuela especial manifiestan que los docentes no están formados adecuadamente para atender la diversidad en sus clases.

- Conocer si existen diferencias significativas en las creencias y prácticas de los maestros y profesores vinculadas con el modelo de escuela inclusiva en razón de sexo; edad; antigüedad en la profesión; nivel educativo en el que trabajan; titularidad del centro en el que trabajan; tamaño del centro; cargo que ocupan en el centro; experiencia profesional con alumnos con NEAE y posición de referencia en materia de diversidad en el centro.

Para mayor claridad, se tomarán una a una las variables estudiadas con vistas a conocer si existen diferencias significativas en las percepciones de los docentes:

Sexo

Se encontraron diferencias significativas en las variables estudiadas en función del sexo de los participantes. Así, las mujeres se reconocen como referentes en materia de atención a la diversidad en los centros en los que trabajan con mayor frecuencia que sus colegas hombres. Además, tienen más expectativas de éxito y de rendimiento acerca de los alumnos con NEAE y asumen, en mayor medida que los hombres, que atender las necesidades de estos alumnos forma parte de su tarea como docente. En su práctica laboral, recurren con mayor frecuencia al apoyo de personal externo dentro del aula.

Aun así, es de destacar que más mujeres que hombres, en la muestra tratada, entienden que la normalización escolar de los alumnos con NEAE es un concepto humanitario pero utópico.

Edad

Cabe recordar, con el fin de alcanzar una más fácil comprensión de la información a proporcionar, que la muestra de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid fue dividida en cuatro categorías, de acuerdo a la edad de los participantes, a saber: 1) de 24 a 35 años; 2) de 36 a 45 años; 3) de 46 a 55 años y 4) más de 55 años.

Así, se han encontrado diferencias significativas en las variables estudiadas en función de la edad de los docentes. Los profesionales que presentan mayor edad, en su práctica en las aulas, realizan menos adaptaciones curriculares y recurren con menor frecuencia al apoyo de personal externo dentro del aula. Asimismo, tienen menos expectativas de rendimiento sobre los alumnos con NEAE y han sentido, con mayor frecuencia, que atender las necesidades educativas específicas que plantean éstos alumnos no forma parte de su tarea como docente, en comparación con el grupo de los más jóvenes. Puestos a elegir, preferirían no trabajar con alumnos que presenten estas características.

El conjunto de los docentes más jóvenes de la muestra, entre 24 y 35 años, reconocen con más frecuencia que si recibieran más formación al respecto, su actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEAE en el aula ordinaria mejoraría. Además, creen que el éxito en la inclusión de un alumno con NEAE depende de la formación de los docentes, en mayor medida que sus colegas de más de 55 años.

El grupo de profesionales que presentan entre 36 y 45 años no se sienten lo suficientemente formados para atender la diversidad en sus aulas, mientras que los que se encuentran entre 46 y 55 años sí se sienten adecuadamente formados. Es probable que a mayor experiencia profesional le corresponda una mayor confianza en la formación que se posee.

Nivel educativo en el que trabaja

Se encontraron diferencias significativas según el nivel educativo en el que trabaja el docente y, fundamentalmente, en el nivel de educación secundaria respecto de los niveles de infantil y de primaria.

Efectivamente, los profesores reconocen en menor medida que el resto de sus colegas, que su trabajo en el aula favorezca la inclusión. En la práctica, si bien recurren a las adaptaciones curriculares, a los agrupamientos flexibles, al apoyo de personal externo fuera y dentro del aula, lo hacen con menor frecuencia que los docentes de los niveles de infantil y de primaria.

Aparece también, en los docentes del nivel secundario, más marcada la idea de que los alumnos con NEAE representan una dificultad añadida a su trabajo y, en ciertos aspectos, tienden a manifestar pensamientos o creencias asociadas a la Teoría del Déficit, como que el alumno con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial en lugar de insistir en

integrarlo al aula ordinaria, que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad en los centros y que atender a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje no es su trabajo.

En comparación con los docentes que se desempeñan en el nivel infantil, los profesores consideran con mayor frecuencia que los alumnos con NEAE son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de sus compañeros. Casi el 50% de los profesores de la muestra asume que con algunos alumnos con NEAE trabaja bien pero que con otros preferiría no trabajar. Esta proporción es significativamente mayor que en el resto de los docentes.

También admiten, con mayor frecuencia que los docentes de los niveles de infantil y de primaria, haber visto actitudes negativas hacia alumnos con NEAE por parte de algunos colegas y creen que los docentes les dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE. Por otra parte, se sienten menos formados en temas vinculados con la atención a la diversidad que el resto de los docentes.

Los maestros de infantil y primaria valoran más que los docentes de secundaria la importancia de la actitud del docente para alcanzar el éxito en la inclusión de un alumno y consideran también en mayor medida que el equipo directivo de su centro se implica en la atención a la diversidad y que los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día en la escuela. Dicho de otro modo, el alumno con NEAE sería tenido más en cuenta y recibiría más atención en la etapa de educación infantil y de primaria que en la de la educación secundaria y los equipos directivos de los centros educativos correspondientes a la primera etapa de educación se comprometerían más con la atención a la diversidad que los del nivel secundario.

Titularidad del centro

Las diferencias detectadas en las variables tratadas respecto de la titularidad de los centros donde trabajan los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid se centran, por un lado, en que en los centros privados se realizan menos prácticas inclusivas que en los establecimientos educativos públicos y, por otro, que los docentes que trabajan en centros públicos admiten con mayor frecuencia haber visto actitudes negativas hacia alumnos con NAEA por parte de algunos colegas. Una de las razones a las que podrían deberse estas

diferencias es que la presencia de alumnos con NEAE es significativamente menor en los centros privados que en los públicos.

Tamaño del centro

Existen diferencias significativas entre las variables estudiadas en función del tamaño del centro en el que los docentes se desempeñan. Así, los maestros y profesores que trabajan en centros pequeños, de menos de 300 alumnos, presentan una visión más favorable de la inclusión educativa y recurren a prácticas inclusivas dentro del aula con mayor frecuencia que los que trabajan en centros educativos grandes, de más de 650 alumnos. En la misma línea, los alumnos con NEAE son tenidos en cuenta en el día a día del centro pequeño con mayor frecuencia que en los centros grandes.

En definitiva, es de suponer que los centros educativos con una cantidad menor de alumnos permiten desarrollar con más facilidad dinámicas de trabajo que favorecen la inclusión de los alumnos con NEAE.

Antigüedad en la profesión

La muestra de maestros y profesores fue dividida en cinco grupos, de acuerdo a la antigüedad que poseían en el ejercicio de la profesión, a saber: 1) hasta 5 años, 2) entre 6 y 10 años; 3) entre 11 y 15 años; 4) entre 16 y 20 años y 5) más de 20 años.

Las diferencias más significativas se concentran en los docentes de menor y de mayor antigüedad en la profesión. Aquellos que poseen más experiencia laboral se los visualiza algo más resistentes a los cambios y a reconocer dificultades de tipo actitudinal o formativa frente al tratamiento de la diversidad en las aulas.

Asimismo, los profesionales que cuentan con una experiencia en el ejercicio de la docencia de entre 11 y 15 años son los que se perciben a sí mismos mejor formados en materia de educación inclusiva.

Experiencia con alumnos con NEAE

Cabe recordar que la muestra de maestros y profesores estudiada contaba con un 93,4% de docentes que poseen experiencia con alumnos con NEAE necesidades, frente a un 6,6% que no posee experiencia trabajando con alumnos con esas características.

Los docentes que poseen experiencia trabajando con alumnos con NEAE son más optimistas frente a la viabilidad de la escuela inclusiva que aquellos docentes que no han trabajado con estos alumnos y creen con mayor frecuencia que los alumnos que presentan alguna necesidad educativa específica están en condiciones de sumarse al trabajo del aula ordinaria. Asimismo, entienden que su trabajo favorece la inclusión y utilizan con mayor asiduidad herramientas inclusivas para desarrollar su tarea en las aulas. Por último, es de destacar que los docentes con experiencia con alumnos con NEAE creen en menor medida que la formación del profesorado sea clave en el éxito de la inclusión de un alumno.

Ser referente en materia de atención a la diversidad

Existen diferencias significativas en las variables estudiadas teniendo en cuenta si el docente es o no un referente en materia de atención a la diversidad en su centro.

Los que se consideran referentes, presentan una actitud más positiva frente a la inclusión educativa y frente a la problemática de la diversidad. Comparten en mayor medida las premisas de la educación inclusiva desde el discurso explícito y realizan prácticas inclusivas con mayor frecuencia. No presentan expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEAE en comparación el resto de los alumnos y saben que atender las NEAE forma parte de su labor como docente.

Dan más valor a la actitud y a la formación del docente para que sea posible alcanzar el éxito en la inclusión de los alumnos con NEAE y se consideran mejor formados en materia de inclusión educativa que sus colegas que no son referentes, en una medida significativamente mayor.

En el grupo de maestros y profesores que no se consideran referentes en materia de inclusión educativa, aparecen con más frecuencia actitudes negativas hacia alumnos con NEAE.

Cargo en el centro

Los cargos tenidos en cuenta para este análisis fueron el de docente, el de equipo directivo y el de integrante del Departamento de Orientación. Las diferencias significativas se concentran entre los integrantes del Departamento de Orientación con respecto a los docentes en general y a los que cumplen funciones directivas. Asimismo, cabe aclarar que el 87,5% de los docentes que forman parte del Departamento de Orientación de sus centros se han declarado referentes en materia de educación inclusiva. Por lo tanto, corresponde un análisis similar al del punto anterior.

Efectivamente, los que desempeñan funciones en el D.O. tienen más exposición y mayor receptividad a la problemática que plantea la inclusión educativa y la diversidad en las aulas. Estos profesionales se sienten más formados que el resto de sus colegas y no presentan reparos en trabajar con alumnos con NEAE.

Vale también destacar que los docentes del D.O. en su mayoría admiten que los maestros y profesores dedican menos tiempo a los alumnos con NEAE, circunstancia que no admiten los docentes en general.

- Determinar si existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los maestros y profesores referidos a su propio comportamiento frente a la diversidad y la que manifiestan los padres de los alumnos con NEAE.

A partir de las respuestas obtenidas, puede observarse que los padres de alumnos con NEAE perciben la realidad de la inclusión educativa en los centros y en las aulas de un modo diferente al de los maestros y profesores. Efectivamente, describen una realidad más adversa frente a la inclusión de la diversidad en las aulas que la que admiten los propios docentes. Mientras que los profesionales de la educación se describen a sí mismos como facilitadores de la inclusión en sus clases, los padres reconocen en ellos actitudes y comportamientos que influyen negativamente en la inserción de los alumnos con alguna necesidad específica de aprendizaje, actuando ello como barrera para alcanzar el éxito en la inclusión educativa.

Así las cosas, por una parte, los docentes dicen que no tienen expectativas de rendimiento y de éxito menores en referencia a los alumnos con NEAE, mientras que los padres opinan que sí las tienen. Los maestros y profesores se posicionan en contra de la idea de que un alumno

con NEAE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en tanto que los padres opinan que los docentes están a favor de ello. Los padres también creen que los docentes consideran que atender las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos no es su tarea y que prefieren trabajar con alumnos sin NEAE aunque los maestros y profesores se manifiesten en contra de esta opinión.

Ambos grupos sí concuerdan en que los docentes no están lo suficientemente formados en materia de educación inclusiva para atender eficazmente la diversidad en las aulas, en que los especialistas en educación inclusiva son los profesionales más idóneos para trabajar con los alumnos con NEAE y en que los alumnos que presentan estas características resultan ser una dificultad añadida a la labor docente.

La diferencia entre las opiniones de ambos grupos se evidencia amplia y permite inferir que los docentes y los padres de alumnos con NEAE establecen relaciones que no siempre están basadas en la confianza y en la seguridad de que el docente se posicionará frente a la diversidad que presenta su hijo/a de un modo positivo y alentador. Tampoco parece que los padres descansen en la tranquilidad de que los maestros y profesores cuentan con la llave que permita abrir la puerta de entrada a la educación para sus hijos en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

En síntesis, y tomando como referencia los objetivos generales establecidos para esta investigación (Segunda parte, Capítulo 1, apartado 1.2.), los resultados del análisis de la información recogida han permitido saber que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid acuerdan, desde el discurso explícito, con los valores y principios de la escuela inclusiva aunque encuentran limitaciones para poder llevarla a la práctica en las aulas. Asimismo, a partir de la información suministrada por los docentes, puede decirse que sus percepciones, creencias y actitudes estarían actuando como facilitadores de la implementación de prácticas inclusivas en los centros educativos. Sin embargo, los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad en las aulas, lo que dificultaría la correcta inserción de sus hijos en la escuela ordinaria.

3. Aceptación de las hipótesis de investigación

Tal como quedaba establecido en el apartado 1.3. del Capítulo 1 de la Segunda parte, la presente tesis fue desarrollada a partir de una serie de hipótesis de investigación oportunamente planteadas. A continuación, y a partir del análisis de los resultados obtenidos, se procede a aceptar o rechazar dichas hipótesis. En el Cuadro 2 se presentan nuevamente las Hipótesis Generales, con el fin de facilitar la lectura.

H1	Los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid se declaran afines a las premisas de la educación inclusiva desde su discurso explícito aunque no siempre lo reflejan en la práctica concreta.
H2	Los docentes de la Comunidad de Madrid encuentran viable el modelo de escuela inclusiva.
H3	El concepto de educación inclusiva que poseen los maestros y profesores está en relación con los conceptos de educación y de aprendizaje que detentan.
H4	Los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid manifiestan creencias y desarrollan prácticas educativas que responden a la Teoría del Déficit.
H5	Los docentes de la Comunidad de Madrid aceptan las políticas educativas de atención a la diversidad porque están convencidos de sus beneficios.
H6	La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo de discapacidad o de necesidad específica de apoyo educativo del alumno.
H7	Los docentes tienen expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEAE en comparación con los alumnos que no las presentan
H8	El grado de formación del docente sobre las necesidades específicas de apoyo educativo influye en su actitud hacia la problemática.
H9	El profesorado considera que la inclusión de la diversidad en las aulas ordinarias influye en la calidad de la educación que se ofrece.
H10	Los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa, las que dificultan la correcta inserción de sus hijos/as en la escuela ordinaria

Cuadro 2. Hipótesis Generales de la investigación.

Así, la H1 ha sido aceptada parcialmente, ya que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid se declaran afines a las premisas de la educación inclusiva desde su discurso explícito y también lo reflejan en la práctica concreta.

La H2 ha sido aceptada en tanto los docentes de la Comunidad de Madrid encuentran viable el modelo de escuela inclusiva.

La H3 es aceptada también dado que el concepto de educación inclusiva que poseen los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid está en relación con los conceptos de educación y de aprendizaje que detentan.

En cuanto a la H4, corresponde rechazarla en tanto que los docentes de la Comunidad de Madrid, en su mayoría, no manifiestan creencias ni desarrollan prácticas educativas que responden a la Teoría del Déficit.

La H5, por su parte, queda verificada ya que los docentes aceptan las políticas educativas de atención a la diversidad porque están convencidos de sus beneficios, sin percibirlos como una imposición.

En lo que respecta a la H6, también es aceptada ya que la actitud de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo de discapacidad o de necesidad específica de apoyo educativo que presenta el alumno.

Por su parte, corresponde rechazar la H7 ya que ha quedado demostrado que los docentes, en su mayoría, no tienen expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEAE en comparación con los alumnos que no presentan tales necesidades.

La H8 ha sido verificada en tanto ha quedado patente que el grado de formación del docente sobre las NEAE influye en su actitud hacia la problemática.

En la misma línea, se acepta también la H9, ya que los docentes de la Comunidad de Madrid consideran que la inclusión de la diversidad en las aulas ordinarias influye en la calidad de la educación que se ofrece y lo valoran positivamente.

En lo que refiere a la H10, corresponde aceptarla igualmente, ya que los padres de los alumnos con NEAE reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad y frente a las políticas de inclusión educativa, las que dificultan la correcta inserción de sus hijos/as en la escuela ordinaria.

Oportunamente también fueron planteadas una serie de hipótesis nulas que, a la luz de los resultados de la investigación, es necesario rechazar. Efectivamente, el análisis de los datos obtenidos en la tesis permite afirmar que existen diferencias significativas en las variables estudiadas en razón del sexo y la edad del docente, la antigüedad en la profesión, el cargo que ocupa en el centro, el nivel educativo en el que trabaja, la titularidad y el tamaño del centro en el que se desempeña, la experiencia profesional con alumnos con NEAE y la posición de referencia que ocupe en materia de diversidad en el centro en el que trabaja.

Discusión de resultados

La literatura y la investigación científica han dado cuenta, a lo largo de las últimas décadas, de la atención y el interés que despierta la temática de la inclusión educativa, en su necesidad de comprenderla, definirla, conocer sus alcances, su potencialidad y sus límites como así también, las barreras que impiden que alcance su máximo desarrollo. También, han puesto el foco en sus principales protagonistas, sin los cuales resulta imposible poder desarrollar con éxito un proyecto de inclusión educativa en el centro: docentes, padres y los propios alumnos. En efecto, diferentes investigaciones, en coincidencia con esta tesis, han buscado profundizar en el conocimiento de las opiniones, percepciones y creencias de los maestros y profesores, de los padres de alumnos con NEAE y, en algunas ocasiones, de los propios alumnos con NEAE. En una primera parte, se hará mención a aquellos estudios más destacados que se han focalizado en conocer las percepciones y preocupaciones de los docentes para luego comentar aquellos que centraron sus objetivos en conocer las percepciones y opiniones de los padres de alumnos con NEAE.

Así las cosas, Avradimis, junto con otros investigadores (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000) publica una investigación llevada a cabo con estudiantes de magisterio del Reino Unido, buscando conocer sus actitudes hacia la inclusión de niños con NEAE, en las aulas ordinarias. Los resultados permitieron saber que las actitudes de los futuros profesionales de la docencia eran positivas hacia la inclusión educativa en general, aunque se percibían menos capacitados para atender a los alumnos con NEAE cuando sus necesidades específicas eran más severas. Dicho de otro modo, y en línea con la presente tesis, los futuros docentes se sentían mejor capacitados para atender las necesidades específicas de apoyo educativo que menos dificultades presentan.

Durante los años 2004 y 2005, Marchesi junto con otros investigadores (Echeita Sarrionandia, 2004a; Marchesi, Martín, Echeita Sarrionandia, & Pérez, 2005) publican los resultados de un estudio que buscó recoger y comparar las opiniones de diferentes sectores de la comunidad

educativa acerca del funcionamiento de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se desarrolló en la Comunidad de Madrid y participaron docentes, orientadores, padres y estudiantes con y sin NEAE. En términos generales, se llegó a la conclusión de que la mayoría de las actitudes de los maestros, orientadores padres y estudiantes eran favorables hacia la integración de los alumnos con NEAE en la escuela ordinaria. Sin embargo, aquellos profesionales que trabajaban en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria presentaban opiniones contrarias a la integración y más favorables a que los alumnos con alguna necesidad específica de apoyo educativo, especialmente los que las presentaban asociadas a la discapacidad intelectual, concurrieran a aulas especiales. En la misma línea opinó el 30,5% de los profesores consultados en la presente tesis.

Asimismo, los docentes del nivel secundario también opinaron que no se sentían lo suficientemente cualificados para enseñar a alumnos con NEAE, al igual que los profesores participantes en la presente investigación.

Por otra parte, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) se propusieron estudiar las actitudes de los maestros de Primaria del Principado de Asturias ante la integración y las necesidades educativas específicas y llegaron a la conclusión de que los docentes manifestaban una buena disposición hacia la inclusión de alumnos con NEAE en sus clases pero que carecían de la formación necesaria para atenderlos adecuadamente, en línea con los resultados de nuestra investigación. Asimismo, reducir el número de alumnos por aula y contar con un número mayor de recursos profesionales y materiales son medidas que los maestros consideraban de gran influencia en la calidad del funcionamiento de la atención a los alumnos con NEAE. Por último, y también coincidiendo con los resultados de esta tesis, la mayoría de los maestros consideraba que la presencia de alumnos con NEAE no perjudica al resto de los estudiantes.

También durante el año 2005, Jiménez Trens junto a otros investigadores (Jiménez Trens, Díaz Allué, & Carballo Santaolalla, 2006) dirigieron un estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja dirigido a conocer qué piensan los profesores de la ESO acerca de la diversidad del alumnado, qué dificultades y apoyos encuentran y cómo valoran su formación en la materia. Las conclusiones a las que llegaron permiten conocer que los profesores consultados valoran la diversidad en las aulas y las asumen como parte de sus responsabilidades, en concordancia

con los resultados de la presente tesis. También resaltan que una de las principales dificultades para responder a la diversidad se concentra en el excesivo número de alumnos por aula. Finalmente, un elevado porcentaje de profesores consideraba nula o mala la formación recibida en materia de atención a la diversidad y no se perciben a sí mismos bien preparados para atender a los alumnos con NEAE.

Entre los años 2005 y 2008 se desarrolló un estudio en la ciudad de Lisboa buscando conocer las concepciones de los profesores del primer Ciclo de Enseñanza Básica en el proceso de inclusión de alumnos con NEAE en el aula ordinaria (Almeida Santos & Alberte Castiñeiras, 2009). Los resultados obtenidos permitieron saber, entre otras cosas, que parte del profesorado consultado considera que se presentan carencias materiales y una inadecuada formación de los profesores para poder llevar con éxito el proceso de inclusión de estos alumnos.

Avramidis y Kalyva (2007), por su parte, realizaron una investigación para conocer las actitudes frente a la inclusión de una muestra de docentes del nivel primario en Grecia. Los autores llegaron a la conclusión de que los maestros presentaban, en general, una actitud positiva frente a la filosofía de la educación inclusiva aunque eran más negativos a la hora de evaluar las dificultades que implica la práctica inclusiva en el día a día de las aulas. Coincidiendo con los resultados obtenidos en la presente tesis, encontraron que los maestros prefieren trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje frente a aquellos que presentan deficiencias sensoriales, discapacidad intelectual o Trastornos Generales del Desarrollo; que los docentes con experiencia profesional con alumnos con NEAE tienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa al igual que aquellos que cuentan con formación específica en materia de diversidad.

En el año 2008, se realizó otra investigación en la que participaron, esta vez, maestros de educación primaria de Grecia y Chipre y cuyo objetivo era conocer las actitudes e intenciones de estos docentes frente a la enseñanza de alumnos con NEAE en las escuelas ordinarias (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008). Las principales conclusiones señalaron que las actitudes de los maestros hacia la inclusión de alumnos con NEAE estaban fuertemente influenciada por la experiencia previa trabajando con alumnos con NEAE. Asimismo, los maestros de ambos países no se consideraban satisfechos con la educación que recibieron

acerca de atención a la diversidad en sus respectivos estudios académicos. Sin embargo, no encontraron relación entre la actitud hacia la inclusión educativa y la antigüedad en el ejercicio de la profesión.

Por otra parte, durante los años 2008, 2009 y 2012, Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera desarrollaron un estudio cualitativo en el que recogieron las opiniones de alumnos con discapacidad intelectual, sus familias y docentes acerca de su experiencia en materia de inclusión educativa, en las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. (Verdugo Alonso, 2011; Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera, 2008, 2012). El análisis de las respuestas obtenidas permitieron a los autores llegar a varias conclusiones, similares a las que se alcanzaron en la presente tesis: los profesores señalaron que la falta de recursos de personal y de recursos materiales es una de las principales dificultades para conseguir la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en el aula ordinaria como así también el número elevado de alumnos presentes en cada clase.

Por su parte, López, Echeita Sarrionandia y Martín (2009) llevaron adelante un estudio en la Comunidad de Madrid cuyo propósito fue descubrir las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa y la relación existente con la experiencia y la especialidad de los participantes. La muestra estuvo conformada por profesores de secundaria, orientadores, estudiantes del Título de Especialización Didáctica – que preparaba para ejercer como profesor de secundaria- y estudiantes de psicopedagogía. Las conclusiones a las que arribaron permitieron conocer que los profesores se decantaron, en una proporción mayor que el resto, por una concepción segregadora mientras que los orientadores lo hacían por concepciones inclusivas y que, en la muestra estudiada, la especialidad tenía un papel más relevante que la experiencia en la configuración de sus concepciones, aspecto que se vio también reflejado en la presente tesis.

Durante el año 2010, Ferrandis Martínez y otros autores (Ferrandis Martínez, Grau Rubio, & Fortes del Valle, 2010) publicaron un trabajo de investigación destinado a conocer las opiniones de los profesores de la ESO sobre la atención a la diversidad, cómo ha afectado a su práctica docente y qué preparación tienen para la atención a la diversidad, entre otros objetivos. El estudio se desarrolló en varias poblaciones de la Comunidad de Valencia. Los

resultados permitieron conocer que los profesores tienen una actitud positiva hacia la educación inclusiva en general y reconocen el derecho a la educación de los alumnos con dificultades. Sin embargo, a diferencia de los resultados alcanzados en esta tesis, los docentes consideran que la inclusión de los alumnos con NEAE en las clases ordinarias afecta a la calidad de la educación, empobreciéndola. En lo que refiere a la formación, se consideran poco formados en atención a la diversidad y ello los hace sentir inseguros.

Suriá Martínez (2012; 2016), por su parte, llevó a cabo dos estudios en la ciudad de Alicante en el que participaron docentes de educación primaria, secundaria y universitaria con experiencia en el trabajo con alumnos que presentaban NEAE. El objetivo de dichos estudios consistió en conocer si la presencia de alumnos con NEAE en las aulas causa inquietud en los maestros y profesores y si se sienten preparados para llevar adelante la tarea de enseñarles. Los resultados dieron cuenta de que los docentes perciben algo de incomodidad al tener alumnos con discapacidad en sus clases. Tal información puede relacionarse con los resultados alcanzados en la presente tesis que han permitido saber que el 46,8% de los maestros y profesores de la muestra prefieren trabajar con alumnos sin NEAE.

Los docentes de Alicante no se consideran poco preparados para atender a la diversidad, circunstancia que difiere de los datos obtenidos en esta tesis, al igual que los vinculados al género, ya que las investigaciones de Suriá Martínez indican que los docentes masculinos presentan menos malestar que las mujeres ante la presencia de alumnos con NEAE en sus aulas, mientras que en la muestra de docentes de la Comunidad de Madrid se refleja una actitud más positiva de las docentes mujeres frente a la diversidad. Finalmente los resultados de las investigaciones en Alicante y en la Comunidad de Madrid coinciden en afirmar que, en lo que refiere al nivel educativo en el que trabajan los docentes, aquellos de la etapa secundaria presentan una actitud más negativa frente a la inclusión de alumnos con NEAE en las clases ordinarias.

Por su parte, Blanco Pesqueira y Martínez Jorrián (2013) realizaron una investigación con el fin de identificar los conocimientos y las actitudes hacia la atención a la diversidad por parte del profesorado de la escuela pública, en la educación primaria y secundaria. Las conclusiones que alcanzaron permitieron saber que los docentes consideran que no tuvieron o tuvieron poca formación inicial sobre la atención a la diversidad y tampoco consideran suficiente la

formación continua que reciben. La falta de recursos y medios materiales y humanos son reconocidos como barreras para poder atender adecuadamente a todos los perfiles de alumnos en los centros. Estos resultados coinciden con los de la presente tesis aunque difieren en el punto en que la muestra consultada de docentes entiende que la diversidad influye negativamente en el nivel académico de la clase.

Morais y otros autores (Morais, Burguera Condon, & Arias Blanco, 2014) presentaron una investigación en la que buscaban conocer la percepción de los orientadores sobre la atención a la diversidad en la escuela secundaria, en el marco del Principado de Asturias. Los resultados obtenidos indican que el profesorado es consciente de que debe atender a la diversidad, quiere hacerlo, pero se observan muchas resistencias a nivel metodológico y escasez de formación al respecto. Asimismo, la actitud positiva del profesorado y la disposición de los recursos adecuados son elementos considerados facilitadores de la inclusión.

También en el año 2014 se da cuenta de los resultados de una investigación desarrollada en una región de Bangladesh (Ahmmed, Sharma, & Deppler, 2014), en la que se busca conocer la influencia de las actitudes de los docentes, de la percepción de autoeficacia docente y de la percepción del soporte que el docente recibe por parte de la Administración en sus intenciones de incluir alumnos con algún tipo de discapacidad en las escuelas primarias públicas. Las conclusiones a las que se llegó permitieron conocer que la percepción por parte del maestro de que recibe el adecuado apoyo por parte de la Administración es la variable más influyente como predictor de la actitud positiva del docente frente a la inclusión de alumnos con NEAE en las clases ordinarias. Este soporte incluye tanto el apoyo de la dirección del centro, de las familias y de toda la comunidad educativa como así también, los recursos materiales, humanos y la formación necesaria en materia de atención a la diversidad. También dieron cuenta de que las variables demográficas vinculadas con la edad y los años de experiencia profesional influían en la actitud del docente. En efecto, los maestros más jóvenes presentaban una actitud más positiva frente a la inclusión educativa en comparación con sus colegas de más edad. Pero, al mismo tiempo, los maestros con más experiencia se mostraron más interesados en incluir alumnos con NEAE en sus clases que aquellos con menos años de ejercicio en la profesión.

Díaz Gandasegui y Caballero Méndez (2014), entre tanto, llevaron adelante una investigación en la que participaron profesores de Educación Secundaria de las Comunidades de Madrid, Castilla- La Mancha y Extremadura y en la que se buscaba conocer las necesidades y carencias del profesorado de secundaria para desarrollar procesos educativos inclusivos. Los resultados permitieron reconocer a un grupo de docentes voluntariosos y con una actitud positiva para que todos los estudiantes puedan educarse de manera conjunta, de la misma forma que en la tesis presente. Asimismo, dieron cuenta de que los centros carecen de los recursos educativos necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos: herramientas adecuadas, formación específica y personal de apoyo especializado. Además, las ratios tan elevadas de alumnos por aula hacen prácticamente inviable que se pueda atender de un modo individualizado a grupos de estudiantes diversos.

Un estudio desarrollado en Australia durante el año 2014 (Hoskin, Boyle, & Anderson, 2015) en el que participaron estudiantes de magisterio de los niveles de infantil, primaria y secundaria, permitió saber que la posibilidad de que los futuros docentes se formen en la filosofía y en la práctica de la inclusión educativa facilita sus actitudes positivas frente a la inclusión de alumnos con NEAE en sus clases. Sin embargo, esta formación no garantiza que los estudiantes se sientan seguros de poder llevar a la práctica medidas de inclusión educativa al momento de estar frente a una clase diversa. De hecho, les resulta muy difícil implementar en la práctica lo aprendido.

También fueron analizadas las actitudes de los maestros de educación infantil en Hong Kong frente a la inclusión de alumnos con NEAE en la clase ordinaria (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Las conclusiones de esta investigación permitieron saber que la aceptación de los alumnos con NEAE en la clase común dependía fundamentalmente del tipo de necesidad específica o de discapacidad que presentaba el alumno. En este sentido, los maestros aceptaban mejor a los alumnos con dificultades de aprendizaje, dificultades asociadas al lenguaje o con alto rendimiento, aspectos similares a los hallados en la presente investigación. Asimismo, estos maestros de educación infantil mostraban una actitud más positiva hacia la inclusión que sus colegas de la escuela primaria o secundaria.

En el caso de Forlin, Kawai e Higuchi (2015), estos investigadores se centraron en conocer si los maestros estaban siendo bien formados en las universidades de Japón, para lograr el éxito

en la inclusión educativa. Así, trabajaron durante cuatro años recogiendo las opiniones de un grupo de 619 estudiantes de magisterio llegando a la conclusión de que más del 60% de los universitarios no recibían formación vinculada con la atención a la diversidad ni habían sido entrenados en la práctica para atender las necesidades de los alumnos con NEAE. Encontraron, además, que esta circunstancia influía negativamente sobre las actitudes de los futuros docentes hacia la atención a la diversidad y sobre su confianza en poder resolver los problemas que la inclusión educativa plantea.

También son de destacar los resultados a los que se arribó a través de un estudio desarrollado en la Comunidad de Galicia y que presentaron Domínguez Alonso y otros autores (Domínguez Alonso et al., 2015). Los datos obtenidos dan cuenta de que a pesar de los esfuerzos realizados, no se estarían alcanzando en los centros educativos los resultados esperados en materia de inclusión de los alumnos con NEAE y que los aspectos que estarían funcionando como impedimento para la promoción de prácticas inclusivas son: la escasa formación del profesorado; el retraso en la incorporación de las nuevas tecnologías; la falta de recursos (personales y materiales); la ausencia de trabajo colaborativo; el rol pasivo de las administraciones y una actitud más favorable hacia los grupos homogéneos. Asimismo, también dieron cuenta de que a mayor experiencia profesional de los docentes era menor la importancia que le adjudicaban a la atención a la diversidad.

González Gil conjuntamente con otros investigadores (González-Gil, Martín-Pastor, Poy, & Jenaro, 2016) desarrollaron una investigación centrada en los profesionales de la educación de Castilla y León, de los niveles de infantil, primaria y secundaria. Los resultados demuestran una actitud favorable de los docentes hacia la diversidad, en línea con la presente tesis, aunque resaltan mayores dificultades a la hora de ponerla en práctica. En lo que refiere a la influencia de la variable género, los resultados difieren con los de esta tesis, ya que se presenta a los hombres valorando más positivamente a las políticas educativas inclusivas. También difieren los resultados cuando se tiene en cuenta la titularidad del centro en el que se desempeñan, ya que en la muestra de docentes de la Comunidad de Madrid es en los centros privados en los que se detecta una menor realización de prácticas inclusivas, mientras que en la investigación de González-Gil desarrollada en Castilla y León los centros privados obtienen puntuaciones más elevadas en cuanto a prácticas.

Procede ahora referirse a aquellos estudios destacados que pusieron el foco en conocer las percepciones y opiniones de los padres de alumnos con NEAE acerca del proceso de inclusión educativa del que sus hijos han sido protagonistas.

Un estudio desarrollado en Irlanda del Norte (O'Connor, 2007) permitió conocer las percepciones de los padres acerca del incipiente proceso de implementación de la educación inclusiva en los centros educativos y la presencia de alumnos con NEAE en las clases ordinarias. Los padres entendían que la posibilidad de implementar las políticas de educación inclusiva en los centros dependía principalmente de la capacidad y de las habilidades de los docentes para responder a la creciente diversidad de necesidades educativas en las aulas. Formarlos en la materia con el objeto de brindarles herramientas, conocimientos y confianza para responder a la diversidad resultaba fundamental. En este sentido, los padres consideraban que los docentes no contaban con la suficiente formación ni teórica ni práctica para identificar las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos y para implementar estrategias que les ayuden en su proceso de aprendizaje.

En la misma línea se pronunciaba Rogers (2007), luego de presentar un estudio basado en las experiencias personales de padres británicos con niños con NEAE, referidas al proceso de escolarización de sus hijos en escuelas ordinarias, en las que, nuevamente, se corrobora que estos niños no reciben la atención y la ayuda de profesionales formados adecuadamente para responder a sus características.

Por otra parte, como ya ha sido mencionado con anterioridad, Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera (2012) llevaron adelante una investigación acerca de la situación de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual teniendo en cuenta la perspectiva de las familias y de los profesionales. Los resultados obtenidos permitieron saber que, en la opinión de los padres de los alumnos con NEAE, la actitud del profesorado es fundamental para poder avanzar hacia la inclusión y que consideran que en general, los profesores no tienen la suficiente formación en materia de atención a la diversidad. Todos estos resultados concuerdan con los alcanzados en la presente tesis.

Sin embargo, la investigación llevada a cabo sobre la situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid

(Echeita Sarrionandia, 2004a) permitió saber que la gran mayoría de los padres consultados en ese estudio estaban satisfechos con la formación de los profesores.

Por su parte, Benítez Jaen (2014; Fernández Batanero & Benítez Jaén, 2016) presentó los resultados de una investigación en la que se analizaron las percepciones y actitudes de los padres de hijos con Síndrome de Down en España, acerca de la atención a la diversidad y las medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en los centros donde se encuentran escolarizados. Los datos que se obtuvieron permitieron interpretar que la mayoría de los padres considera necesario que la formación en materia de atención a la diversidad en las aulas llegue a todo el profesorado y no exclusivamente a los docentes formados en educación especial.

Finalmente, Villegas Otárola y otros autores (Villegas Otárola et al., 2014) dieron cuenta de las conclusiones de una investigación llevada adelante en Chile, atendiendo la perspectiva de un grupo de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista escolarizados en centros de educación primaria, en la que también se resalta la falta de preparación de los docentes para atender a las distintas necesidades educativas presentes en las aulas.

Capítulo 3

Consideraciones finales, prospectiva y recomendaciones

El desarrollo de la presente tesis doctoral permitió conocer las opiniones y percepciones de un grupo de 532 docentes de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de analizar si existen diferencias entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta en las aulas. Asimismo, se buscó saber si sus percepciones, sus creencias y sus actitudes frente al fenómeno de la diversidad en las aulas y el de la atención a las NEAE facilitan u obstaculizan el cumplimiento de los objetivos que la escuela inclusiva plantea. Para ello se contó también con la opinión de 187 madres y padres de alumnos con NEAE, escolarizados en escuelas ordinarias y especiales.

La muestra de docentes ha estado conformada en gran mayoría por mujeres, en unas edades comprendidas entre los 36 y los 55 años, ejerciendo mayoritariamente en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Estos profesionales cuentan con una experiencia sólida en el ejercicio de la labor docente y casi en su totalidad han tenido experiencia profesional con alumnos con NEAE. También en gran mayoría desarrollan su labor en centros educativos públicos, medianos y grandes.

La investigación de carácter descriptivo, como la que se desarrolló para la presente tesis, permite dar cuenta de las características, las propiedades y los rasgos más destacados del fenómeno que se analiza y permite también describir tendencias en un grupo o población determinado (Hernández Sampieri et al., 2006).

A partir del análisis de los resultados obtenidos, puede saberse entonces que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid acuerdan, desde el discurso explícito, con los principios y valores de la escuela inclusiva. Esta escuela inclusiva es entendida como aquella que está preparada para dar respuesta a las diferentes NEAE que el alumnado presenta, teniendo en cuenta que la diversidad es una característica inherente al género humano y que, inevitablemente, esta diversidad tiene hoy en día una presencia innegable en las aulas. La práctica docente presenta limitaciones para poder llevarse adelante, aunque se desarrolla

atendiendo las características propias del alumnado e intentando adaptarse, con mejores y peores resultados, a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje que un aula heterogénea presenta. En este orden de ideas, puede afirmarse también que los docentes de la Comunidad de Madrid consideran que el modelo de escuela inclusiva influye positivamente en la calidad de la educación y que los beneficios que aporta alcanzan a la totalidad del alumnado.

Sin embargo, el fenómeno estudiado presenta, además de luces, algunas sombras que necesitan ser tenidas en cuenta para alcanzar a entender las características de la realidad que se intenta estudiar. En este sentido, la información analizada da cuenta también de que los docentes, en general, no se oponen a los principios y/o a la metodología propuesta por el modelo de la escuela inclusiva sino que encuentran serias dificultades para poder llevarlo a la práctica. Estas limitaciones se concentran especialmente en la calidad de la formación recibida en materia de atención a la diversidad; en la cantidad y calidad de los recursos humanos y materiales que se ponen a su disposición para poder alcanzar los objetivos de una educación inclusiva y en la ratio de alumnos por profesor en cada clase. En efecto, más de la mitad de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid no se sienten formados para atender la diversidad en sus clases y casi el 80% entiende que sus colegas tampoco están lo suficientemente formados para responder adecuadamente a los desafíos que la diversidad en las aulas plantea. La relación entre formación y actitud frente a la diversidad es, a su entender, estrecha, ya que una gran mayoría considera que si recibiera más formación, mejoraría su actitud hacia la inclusión de alumnos con NEAE en sus clases. Teniendo en cuenta que la actitud del docente es un factor clave para el éxito de la inclusión de un alumno en el aula ordinaria, la necesidad de plantearse seriamente la revisión de la calidad de la formación docente en materia de atención a la diversidad se revela urgente.

Los docentes no eluden la responsabilidad que les compete en la atención a las NEAE de sus alumnos aunque, sin embargo, consideran que los especialistas en Educación Especial de los centros (orientadores, maestros de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica) son los profesionales más adecuados para enseñar a los alumnos con NEAE, dejando así en evidencia que el conocimiento certero sobre cómo trabajar con estos alumnos no lo poseen ellos sino que lo reconocen en poder de otros actores educativos.

Asimismo, la demanda de más y mejores recursos humanos y materiales destinados a la atención de las necesidades específicas de aprendizaje en el aula ordinaria es un reclamo contundente, así como también la necesidad de reducir la cantidad de alumnos por clase. Pretender que se cumplan los objetivos de la escuela inclusiva, esto es, ofrecer a todos y a cada uno de los alumnos la ayuda, el sostén y el acompañamiento que cada uno necesita para acceder a las mismas oportunidades educativas y conseguir lo mejor de cada uno, en las condiciones que actualmente los docentes describen, es prácticamente una utopía. La caja de herramientas con la que se les dota para trabajar está vacía pero aun así, tienen que solucionar los problemas que se les presentan y conseguir los resultados esperados. En relación con esto, resulta sumamente ilustrativa la descripción que realizara uno de los docentes participantes en esta investigación: *"...nos dan un coche que le faltan las ruedas, nos dicen que más adelante nos las darán, pero que mientras tanto vayamos avanzando."*

Forma parte también de las sombras de la realidad en estudio, el creciente nivel de cansancio y de frustración que se detecta en el relato de un número considerable de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid. El esfuerzo mayor y la dificultad adicional que representa atender las NEAE de los alumnos es reconocida por más del 80% de los docentes consultados. Si además se tienen en cuenta la percepción de que no están lo suficientemente formados, la falta de recursos adecuados y la cantidad de alumnos a atender por clase, se está frente a un estado de situación muy propicio para que el docente vea flaquear sus fuerzas y encuentre, en algunos casos, inútil seguir esforzándose cuando pareciera que son solo ellos quienes deben *tirar* del carro de la inclusión educativa. En relación con ello, cabe recordar que el 84,4% de los maestros y profesores considera que las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas. De alguna manera, son responsables de atender la diversidad en sus clases pero no participan de las decisiones y quienes toman las decisiones no conocen la realidad de las aulas. Quizás es en este marco donde resulte entendible que, aun cuando se declaran a favor del modelo de la escuela inclusiva, un 46,8% de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid sostenga que prefiere trabajar con alumnos sin necesidades específicas de apoyo educativo. Podría pensarse en que subyace la idea de que si no se puede trabajar adecuadamente con los alumnos con NEAE y no se les puede ofrecer todas las garantías

necesarias para acceder en igualdad de condiciones a la educación, mejor no tenerlos en la clase.

Por otra parte, no debe dejar de llamar la atención el hecho de que la mayoría de los maestros y profesores creen que la escuela actual está pensada para alumnos que no presentan NEAE y en línea con esta opinión, también la mayoría de los docentes dicen cumplir mejor sus objetivos pedagógicos si el grupo de clase es homogéneo. Estas circunstancias permiten plantear algunas reflexiones: en primer lugar, tal como está determinado desde el marco legal y administrativo, el sistema educativo español – y el de la Comunidad de Madrid- responde a los principios de la escuela inclusiva. Sin embargo, uno de sus principales actores, los educadores, no lo reconoce como tal en tanto entiende que la escuela de hoy no está pensada para alumnos con NEAE. En segundo lugar, es lícito pensar que si la escuela actual responde a las características de los alumnos sin NEAE, no se estaría cumpliendo con uno de los principios claves de la educación inclusiva a partir del cual es la escuela la que debe adaptarse y responder a las diferentes necesidades de los alumnos y no al revés. Así las cosas, un alumno con NEAE inserto en un contexto escolar pensado para alumnos sin esas características, no tiene más opciones que adaptarse a la realidad con la que se encuentra y, si no lo logra, el propio sistema se encargará de apartarlo. En tercer lugar, si los objetivos pedagógicos que deben cumplir los educadores se alcanzan mejor cuando el grupo de clase es homogéneo, esto significa que los objetivos que se plantean están pensados para un grupo de estudiantes en donde la diversidad tiene poca cabida. Para argumentar esta posición, algunos de los educadores consultados han manifestado que los sistemas de evaluación que hoy en día se aplican, el fuerte interés puesto casi exclusivamente sobre los logros académicos de los alumnos y el aprendizaje centrado únicamente en los contenidos reflejan que la escuela tiene como interlocutor, como sujeto receptor de sus acciones, a un alumno *normal*, sin NEAE, que responderá más o menos apropiadamente a la competitividad y a un concepto de logro académico basado en la apropiación de contenidos. En este contexto, donde priman los logros académicos sobre los logros socio-afectivos, es difícil –y hasta casi imposible- que se pueda ofrecer en la escuela el mismo lugar (en cuanto a derechos, ayudas, soporte y expectativas de progreso) a un alumno con NEAE que a otro que no las tiene. No es de sorprender, entonces, que un 48,7% de los docentes piense que el tiempo que le lleva atender

especialmente a un alumno con necesidades educativas especiales se lo está quitando al resto de la clase.

Lo hasta aquí planteado, abre el camino hacia una cuarta reflexión, y es si efectivamente el sistema educativo presente hoy en día en escuelas e institutos es verdaderamente inclusivo o se está asignando el nombre de *inclusivo* a algo que no lo es. Desde esta investigación, se considera necesario y honesto hacerse esa pregunta. De lo contrario, seguir pensando que las cosas se están haciendo bien solo porque llevan el nombre *correcto*, presenta el riesgo de apoyar un sistema que no es inclusivo pero que dice serlo, y que puede hacer mucho daño a los alumnos con NEAE, ya que los invita a unirse a un entorno que se supone pensado para ellos (con educadores adecuadamente formados para dar respuestas a sus necesidades, con recursos humanos, materiales y tecnológicos que ayuden en su proceso de desarrollo personal y de aprendizaje) que luego no es tal. Tal como lo plantean Wedell (2002) y Echeita Sarrionandia (2009), cabría preguntarse si algunos alumnos con NEAE están siendo ofrecidos como sacrificios en el altar de la de la inclusión. Muchas veces el sistema educativo tal como se presenta actúa frustrando más que facilitando la implementación de los principios de la inclusión. Incluso, algunas veces, las buenas experiencias inclusivas detectadas en algunos centros, alcanzan el éxito a pesar del sistema educativo y no gracias a él (Wedell, 2002).

Por otra parte, la información que ha sido suministrada por los padres de alumnos con NEAE merece que se analice también con especial cuidado. Sin dejar de tener en cuenta que la muestra estudiada no alcanza a ser del todo representativa (en cuanto a su tamaño y a su conformación), no ha dejado de llamar la atención la visión negativa que los padres manifiestan frente a las actitudes y a algunas prácticas docentes referidas a la facilitación del proceso de inclusión de sus hijos en la escuela ordinaria. Los padres de niños con NEAE que participaron de la muestra no perciben a los docentes como educadores inclusivos y tienen una imagen diferente de la que sostienen los propios docentes sobre sí mismos en lo que a sus actitudes frente a la diversidad refiere. No es intención de esta tesis concluir qué grupo está más cerca de la verdad con sus apreciaciones (si es que puede hablarse de la existencia de una única verdad) pero sí resulta válido dejar planteadas algunas ideas al respecto: por una parte, se visualiza difícil y hasta, en algunos casos, dilemático, el hecho de que los padres de niños con NEAE deban encomendar el proceso de inclusión de sus hijos en el marco de la escuela ordinaria en manos de profesionales en los cuales no confían totalmente, no los

encuentran lo suficientemente preparados para afrontar tamaña tarea y no los reconocen, en general, como facilitadores de la inclusión.

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que los maestros y profesores, que sí se consideran a sí mismos facilitadores de la inclusión, no logran transmitir esa imagen a los padres. Desde el punto de vista de los educadores, valoran y acuerdan con los principios de la escuela inclusiva, los ponen en práctica en sus clases en la medida de sus posibilidades y creen en los beneficios que la diversidad en las aulas y la inclusión educativa aportan a todo el alumnado. Sin embargo, no alcanzan a *parecer* además de *ser* inclusivos. Qué gestos, qué miradas, qué decisiones, qué palabras y qué silencios serán los que terminen proyectando una imagen tan diversa a la que pretenden dar.

Como ya se ha consignado, el proyecto de la implementación de una escuela con todos y para todos es un compromiso que atañe a toda la comunidad educativa y, especialmente, a padres y docentes. Debe conformarse allí un sólido tándem entre ambos actores para aspirar al éxito en la inclusión de un alumno con NEAE. Se estima necesario, entonces, que tanto los padres como los docentes reflexionen acerca de esta relación, analicen sus preconceptos, actitudes y acciones para alcanzar un vínculo de mutua confianza, en pos del bienestar de los niños.

Considerando lo hasta aquí expresado, es válido sugerir que pudiera ser conveniente avanzar y profundizar en la investigación de las características que la relación entre docentes y padres presenta en la actualidad y en qué medida está favoreciendo el proceso educativo de los alumnos y la implementación del modelo inclusivo en los centros escolares. Para ello pudiera servir también preguntarse acerca de las expectativas que los padres tienen respecto del rol que desempeñan los docentes de sus hijos en su proceso educativo como así también, acerca de las expectativas que los maestros y profesores manifiestan respecto del rol que los padres deben desempeñar en dicho proceso.

Asimismo, esta tesis centró sus objetivos de investigación en la figura y el rol del docente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con NEAE, sus creencias, percepciones y actitudes. Resulta recomendable plantear como futuras líneas de investigación el análisis del nivel de participación y de influencia de otros actores importantes en el desarrollo y avance de la escuela inclusiva como son los propios alumnos, el cuerpo directivo de los centros y las familias. Especialmente, sería de gran utilidad dar voz a las opiniones de los propios alumnos,

con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, en lo referente al modelo de inclusión educativa, su implementación en el día a día en las aulas como así también acerca del rol que cumplen docentes y directivos en este contexto.

Por otra parte, habiendo dejado constancia, a través de las conclusiones arribadas en esta memoria, de la importancia de la formación de los docentes en materia de atención a la diversidad en las aulas para conseguir el éxito en la inclusión de los alumnos con NEAE, es relevante profundizar en el estudio de las características y de la efectividad de la formación, tanto inicial como permanente, que percibe el profesorado, con vistas a asegurarse que se están poniendo a su disposición las herramientas específicas que necesitan para atender eficazmente la diversidad en sus clases.

Para finalizar, es importante señalar que la presente tesis ha contado con ciertas limitaciones, propias en todo caso de cualquier investigación, que debieran ser tenidas en cuenta al momento de considerar las conclusiones a las que se ha arribado. En este sentido, la convocatoria de participación de los padres de alumnos con NEAE no ha sido todo lo exitosa que se esperaba. Si bien no era el objetivo principal de este estudio y, al mismo tiempo, se entiende que resulte complicado contar con la predisposición de los padres de niños con algún tipo de discapacidad para acceder a este tipo de convocatorias, el haber contado con una muestra más amplia de padres hubiera permitido extrapolar los resultados obtenidos a la población.

Marchesi y otros autores han planteado, en función de los resultados a los que llegaron en la investigación que ya fuera mencionada con anterioridad (Marchesi et al., 2005), que uno de los mayores dilemas que plantea la educación inclusiva lo constituye el hecho de que al mismo tiempo que debe asegurarse el derecho de todos los estudiantes a una educación compartida también debe ofrecérseles las herramientas adecuadas para que cada uno pueda aprender de acuerdo con sus habilidades y que las conclusiones alcanzadas permiten afirmar que, hasta el momento, solamente el primer derecho estaría garantizado pero no el segundo.

El desafío que queda por adelante para todos aquellos que creen que la escuela inclusiva es viable y que los problemas originados en la diversidad presente en las aulas tienen solución – entre ellos, más del 90% de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid que participaron en esta tesis- es lograr que los valores y las premisas defendidas desde el discurso

explícito puedan ser corporeizadas en prácticas educativas realmente inclusivas, que satisfagan la necesidad de garantizar que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de acceso al conocimiento, sean cual fuere sus características, en el entendimiento de que todos y cada uno de los alumnos tendrán en algún momento de su historia escolar necesidades específicas de apoyo educativo. Se trata, en definitiva, de buscar acortar la distancia entre los valores declarados y las acciones (Booth, Simón Rueda, Sandoval Mena, Echeita Sarrionandia, & Muñoz Martínez, 2015).

Resultará un buen comienzo si maestros y profesores logran modificar el punto de partida a partir del cual hecha a rodar el acto educativo: de centrar su atención en la enseñanza a pasar a concentrarse en las posibilidades de aprendizaje de cada alumno (Muntaner, 2014). Que el cómo se aprende se convierta en algo tan o más sustancial que el qué se aprende. El esfuerzo será grande pero la magnitud del cambio y de los resultados a obtener valdrá la pena.

Para ello, es imprescindible, sin duda, contar, entre otras cosas, con la motivación intrínseca de los docentes, ya que “sin motivación el resultado puede ser pasivo y la resistencia activa” (López López, 2012, p. 180). Esta motivación intrínseca debe estar sostenida sobre sus valores, sus creencias y el convencimiento de que una escuela inclusiva es posible, condiciones éstas que, a la luz de los resultados obtenidos a partir de esta investigación, estarían presentes en la mayoría de los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid.

Ahora bien, es de hacer notar que así como se necesita de educadores motivados también hace falta que las administraciones impulsen y promuevan las políticas de educación inclusiva y, al mismo tiempo, creen las condiciones para que éstas se puedan concretar poniendo a disposición los recursos y apoyos que resulten necesarios (Echeita Sarrionandia, 2011). Llegados a este punto, todo pareciera indicar que una actor fundamental en el proceso de la inclusión educativa, como lo son las administraciones en su rol de garante del marco legal, normativo y presupuestario para que la atención a la diversidad en las escuelas ordinarias pueda ser una realidad, está empezando a dejar desprotegidos al resto de los protagonistas: alumnos, docentes y familias. Si quien debiera estar principalmente comprometido con el proyecto inclusivo deja de prestar soporte y abandona a su suerte al resto de los integrantes de la comunidad educativa, se alza frente a todos un panorama muy desalentador. En este

contexto, suponer que se puede contar con un cuerpo docente motivado, luchador, que afronte las dificultades que la diversidad plantea y positivo en sus actitudes frente a la inclusión de los alumnos con NEAE en sus clases, puede resultar algo pretencioso. Sin embargo, sí que hay docentes que aún frente al panorama descrito, siguen poniendo alma y cuerpo para que la escuela sea capaz de dar respuestas efectivas a las necesidades de todos los estudiantes, sea cual fuere su condición.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí señalado, cualquier propuesta de acción que sirva para mejorar las condiciones actuales con el fin de que las prácticas inclusivas sean una realidad en el contexto educativo español, pasa indefectiblemente por establecer una escucha activa y responsable frente a las demandas que efectúan los docentes, a saber:

- Recibir una formación específica en atención a la diversidad, que los dote de herramientas (medidas y estrategias) que resulten eficaces a la hora de satisfacer las diferentes necesidades de apoyo educativo que un alumnado diverso plantea. Esta formación debe ser permanente y eminentemente práctica, ya que de lo que se trata es que los educadores se sientan capaces y confiados en sus conocimientos y en sus competencias para atender a la diversidad en sus clases. Ello repercutirá positivamente, sin duda, en su autoconfianza para resolver problemas y en su actitud frente a la diversidad.
- Disponer de los recursos humanos y profesionales necesarios para cumplir con los objetivos educativos inclusivos. Contar con profesorado de apoyo en el centro y dentro del aula ordinaria de un modo permanente es una necesidad que los maestros y profesores reclaman constantemente.
- Dotar a los centros de los recursos materiales y tecnológicos que, como elementos de apoyo, permiten llevar adelante prácticas inclusivas en el aula.
- Reducir la ratio de alumnos por profesor en las clases ordinarias. Tal como hoy en día se presentan las aulas ordinarias, especialmente en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, con 30 alumnos por curso, entre los cuales se presentan dos o tres estudiantes con NEAE, las posibilidades de brindar a todos y cada uno de ellos los apoyos y las ayudas que necesitan resulta materialmente impracticable.
- Favorecer y promover el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad educativa, especialmente, del cuerpo docente. El éxito de la educación

inclusiva depende también de que los maestros y profesores colaboren mutuamente para ser cada día más inclusivos. Ello implica: compartir y formarse a partir de las experiencias de todos; coordinar recursos, ideas y acciones; brindar apoyo mutuo; crear un espacio para la reflexión sobre la práctica.

Promover entornos inclusivos de aprendizaje en las escuelas ordinarias es, como ya ha sido señalado, un proceso que no tiene fin y que requiere de un trabajo y un replanteo permanente de objetivos. Difícilmente pueda decirse que la tarea esté finalizada alguna vez aunque, lógicamente, se podrá estar más o menos cerca del cumplimiento de los objetivos previstos. Este continuo proceso reclama de la acción conjunta y coordinada de sus protagonistas: alumnos, educadores, cuerpo directivo, comunidad social próxima, administraciones y gobierno. Las administraciones y el gobierno deben cumplir con su responsabilidad de promover la educación inclusiva y de poner a disposición de los centros la cobertura política y económica adecuada, sin la cual, la inclusión educativa no cuenta con ninguna posibilidad (Arnáiz Sánchez, 2015). El cuerpo docente y el equipo directivo deben crear, sostener y defender un espacio para la reflexión conjunta, que permita indagar y reflexionar sobre la propia práctica, adoptando aquellas medidas que resulten exitosas y cambiando y/o corrigiendo aquellas que no lo son. Para ello, el modelo de investigación-acción en la escuela ofrece unas óptimas condiciones de realización (Arnáiz Sánchez, 2015; Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011; Elliot, 1993, 2005).

Asimismo, la participación del alumnado en el proceso educativo se torna vital y dar voz a los alumnos, cualesquiera que sean sus características, es una manera certera de saberse incluidos en el contexto y en la realidad del centro. Familia y escuela necesitan conformar también un espacio de colaboración mutua y de participación en la toma de decisiones.

La escuela inclusiva no es únicamente una opción, es prácticamente una obligación de la sociedad para con sus hijos e hijas, especialmente para con aquellos que corren el riesgo de ser excluidos del sistema, que por suponerlos *diferentes* se les limita –o en el peor de los casos, se les niega– el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que al resto de los niños y niñas de su edad. La dificultad para incluirlos se centra en el aula, en la manera que la escuela propone de enseñar, de aprender y de evaluar. Como refiere García Pastor, en sus casas o en el patio, los alumnos con NEAE no presentan

mayores dificultades para verse incluidos (2015). Para finalizar, es de interés de esta tesis adherir a la propuesta realizada por Echeita Sarrionandia y Ainscow:

Pongamos en marcha cada uno de nosotros, en el espacio *glolocal* que le corresponde la revolución pendiente para que ningún estudiante se vea excluido de su derecho a estar en una escuela común donde aprender y participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011, pp. 40-41).

Desde el marco de la presente tesis surge la esperanza de haber contribuido, aunque mínimamente, a que cada uno de los actores protagonistas del proceso educativo inicie la revolución –interna y externa- que aún queda pendiente para poder saldar la deuda que, como sociedad, tenemos para con los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Por ellos y para ellos, debemos hacerlo.

“...la persona con trastorno autista, si no tiene una discapacidad alta que no pueda discernir, tiene que ser protagonista de su integración, esto para mí es lo principal. Tiene que ser consciente de que está en una sociedad en donde es minoría pero no es inferior, sin embargo la gente habla un idioma que no es el suyo y entonces tiene que aprenderlo. O sea, si yo me voy a China y me enfado porque es que no entiendo a nadie me dirán: bueno acérquese un poquito y diga, al menos, buenos días en chino, entérese de algo. Pues esto es un poco así. Nosotros tenemos que hacer el esfuerzo y la sociedad también. Es que la sociedad parece que a veces dice: Ah! vamos a integrarlos, que vengan!, que vengan! No. Qué vengan, qué vengan, no. Acérquense ustedes, que todos somos ciudadanos y tenemos derecho a estar en el mismo espacio. Es que el espacio social no es de nadie. Es de todos.” (Carmen Molina, 52 años, diagnosticada con Síndrome de Asperger, en Molina, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial - Fundación ONCE.
- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppler, J. (2014). Variables affecting teacher's intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29 (2), 317-331.
- Ainscow, M. (1995a). *Education for all: making it happen*. Paper presented at the The International Special Education Congress, Birmingham, England.
- Ainscow, M. (1995b). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. In. Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre del 2003.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32-3, 197-213.
- Almeida, M. E., Angelino, A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 27-44.
- Almeida Santos, M., & Alberte Castiñeiras, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 31-40.
- Alvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., & Alvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Amaro Agudo, A., & Navarro Mateu, D. (2013). Agentes externos, Ciudades Educadoras e Inclusión. Ejes del cambio en las aulas. *Historia y comunicación social*, 18(3), 449-460.
- Andrés Rubia, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*(7), 23-29.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4, 1-37.
- Arias, B., Verdugo Alonso, M. Á., Gómez, L., & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. In *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.
- Arnáiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. In *Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A.: Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*: Archidona (Málaga) : Aljibe, 2003.

- Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnáiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnáiz Sánchez, P. (2008). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Revista Perspectiva revista de los centros del profesorado andaluces. Revista Perspectiva revista de los centros del profesorado andaluces.*, 57-71.
- Arnáiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*(21), 23-35.
- Arnáiz Sánchez, P. (2015). *Principales desafíos de la Educación Inclusiva del siglo XXI*. Paper presented at the XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial: De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. Retos y tendencias en la sociedad digital., Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación.
- Arnáiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M., & Garrido Gil, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 N°23, 1-21.
- Arró Robert, M., Bel Pallarés, M. d. C., Cuartero Cervera, M., Gutiérrez Valverde, M. D., & Peña Hernández, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Paper presented at the Jornadas de Fomento de la Investigación.
- Asensio Muñoz, I., Biencinto López, C., García Corona, D., García Nieto, N., González Barberá, C., Mafokozi, J., & Ramos Alía, J. F. (2005). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM? *Contextos educativos: Revista de educación*(8), 15-32.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Ayllón Blanco, M. F., Gómez Pérez, I. A., & Rodríguez Fuentes, L. (2013). La inclusión: Un camino en construcción. *Etic@net*, 2(13).
- Barnes, C. (2007). Disability activism and the price of success: a british experience. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico.*, 1 (2), 15-29.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 N°3, 231-242.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 201-219.
- Bautista Vallejo, J. M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI Revista de Educación*, 3, 189-196.
- Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva.*, 7 (1), 110-120.

- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs.*, 14-4, 255-263.
- Blanco Guijarro, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Blanco Pesqueira, A., & Martínez Jorin, B. (2013). La atención a la diversidad: un reto para la formación del profesorado de infantil y primaria. *Sawj*, 1 (1).
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (1999). Viewing Inclusion from a Distance: Gaining Perspective from Comparative Study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., & Muñoz Martínez, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. In M. Graw-Hill (Ed.), *Psicología Social*.
- Bunch, G. (2008). Claves para el éxito de la educación inclusiva desde la perspectiva de las experiencias reales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1).
- Calderón Almendros, I., Oña Cots, J. M. d., Rascón Gómez, M. T., & Ruiz Román, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. In *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 307-316): Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2015.
- Calvo, M. I., Verdugo Alonso, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10-1, 99-113.
- Calvo Álvarez, M. I., González, F., & Sainz Modinos, F. (2004). Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca. In P. d. INICO (Ed.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: en http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf.
- Casanova Rodríguez, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Participación educativa*(18), 8-24.
- Castaño Gómez, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (Vol. 1, pp. 405-416).
- Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática*. Universitat Rovira I Virgili, <http://www.tdx.cat/handle/10803/8906>.
- Comunidad de Madrid. (2015). Datos y cifras de la Educación 2014-2015. Retrieved from http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&language=es&pageid=1142344072654&pagenome=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica
- Cortese, M., & Ferrari, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. In *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.

- Crespo, M., Campo, M., & Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Historia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): un largo camino recorrido. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 20-26.
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.
- Doménech Vidal, A., & Moliner García, O. (2012a). *¿ De qué estamos hablando?¿ Familias y docentes entendemos el significado de la educación inclusiva*. Paper presented at the Actas del IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Doménech Vidal, A., & Moliner García, O. (2012b). Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*(41), 191-204.
- Domínguez Alonso, J. D., López Castedo, A., Pino Juste, M. R., & Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión; el dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 5,2, 153-170.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. Paper presented at the Apoyos, autodeterminacion y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001].
- Díaz Gandasegui, V., & Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista española de Discapacidad*, 2 (1), 97-113.
- Díaz Pareja, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.*, 6 (1-2), 151-165.
- Díez Gutiérrez, E. (1999). ¿Integración?/¿Desintegración? *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8.
- Echeita Sarrionandia, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. In *Apoyos, autodeterminacion y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001]* (pp. 161-176): Salamanca : Amarú, 2001.
- Echeita Sarrionandia, G. (2004a). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología educativa*, 10(1), 19-44.
- Echeita Sarrionandia, G. (2004b). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?: Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).

- Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*(12), 26-46.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. In Amaru (Ed.), *En M.A. Verdugo Alonso y R. Shalock (Coords.), Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón, C., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita Sarrionandia, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2004a). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España: entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. In *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después : valoración y prospectiva* (pp. 109-216).
- Echeita Sarrionandia, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2004b). *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después : valoración y prospectiva*: Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: J C Sáez.
- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001a). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.
- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001b). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*(55), 85-105.
- Fernández Batanero, J., & Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. revista de currículum y formación del profesorado.*, 20 (2), 296-311.
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. (18), 79-90.
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C., & Fortes del Valle, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 11-28.
- Ferreira, M. A. V. (2008a). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.*, 17 (1).
- Ferreira, M. A. V. (2008b). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 124, 141-174.

- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas: ¿qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? In *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 43-58).
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19 (3), 314-331.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reforms*. Londres: The Falmer Press.
- Gairín Sallán, J. (2001). Una escuela para todos: un reto social y educativo. In *Educación para la diversidad en el siglo XXI* / (pp. 241-266).
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48-1, 39-54.
- García García, E. (1994). *La integración escolar: aspectos psicosociológicos I y II*. Madrid: UNED.
- García Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55(1), 9-26.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García Pastor, C. (2012). ¿Suscribe la normativa actual una política comprometida y activa con la educación inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 95-113.
- García Pastor, C. (2015). *Los cambios en la Educación Especial: una reflexión desde mi experiencia profesional*. Paper presented at the XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial. "De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. Retos y tendencias en la sociedad digital". Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación.
- García Rubio, J. (2015). La política educativa en la educación secundaria obligatoria en España: entre la comprensividad y la atención a la diversidad. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 1, Nº1, 85-101.
- Gimeno Sacristán, J. (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gimeno Sacristán, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa*, 82, 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In M. Editores (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE, ¿una ley más de educación?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 31-44.
- González Diego, P., Martín Moreno, J. M., & Jiménez Buñuales, M. T. (2002). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista española de salud pública*, 76(4), 2.
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (Vol. 1, pp. 429-440).
- González Jiménez, F. (2013). Actitudes del tutor. In *Selección, Formación y Práctica de los Tutores en la Universidad*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- González Noriega, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho*(5), 81-105.

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.
- Grau Rubio, C. (1994). *Educación especial: (integración escolar y necesidades educativas especiales)*: Promolibro.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21 (8), 974-989.
- Illán Romeu, N., & Arnáiz Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. In Aljibe (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga.
- Imrie, R. (1997). Rethinking the relationships between disability, rehabilitation, and society. *Disability and Rehabilitation*, 19 (7), 263-271.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental: la nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.
- Inza Bartolomé, A., Bergantiños Franco, N., & Rivera Escribano, M. J. (2014). Personas con discapacidad intelectual como protagonistas del proceso inclusivo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*(29), 217-228.
- Jackson, R. (2006). Special educational needs: a new look. *The British Journal of Developmental Disabilities*., 52; part 1; Nº 102, 65-71.
- Jiménez Martínez, P., & Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jiménez Trens, M. A., Díaz Allué, M. T., & Carballo Santaolalla, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESWO: estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos educativos*, 8-9, 33-50.
- Jordi, M. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 34(1), 31-50.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 79-88.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Leyva Fuentes, M. (2005). Una nueva mirada a la Educación Especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la CIF. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (3), 193-214.
- León Guerrero, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(70), 145-164.
- Lledó Carreres, A. (2012). *Luces y sombras en la Educación Especial. Hacia una Educación Inclusiva*. Madrid: Editorial CCS.
- Lledó Carreres, A., & Arnáiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación

- inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 8-5, 97-109.
- Lus, M. A. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. In. Buenos Aires: Paidós.
- López López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 163-177.
- López, M., Echeita Sarrionandia, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21-4, 485-496.
- López Melero, M. (2001a). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de educación*(3), 15-54.
- López Melero, M. (2001b). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. In M. Editores (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*(21), 37-54.
- López Ruiz, E. T. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 218-224): Alicante : Universidad de Alicante, 2013.
- López-Torrijo, M., & Mengual-Andrés, S. (2015). Un ataque a la educación inclusiva en la Enseñanza secundaria. Limitaciones de la formación inicial del profesorado en España. *New Approaches in Educational Research*, 4-1, 10-18.
- Marchesi, Á. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. In *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Marchesi, Á., Martín, E., Echeita Sarrionandia, G., & Pérez, E. M. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 Nº1, 149-164.
- Martínez Figueira, M. E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 177-200.
- Martínez Figueira, M. E., Raposo Rivas, M., & Añel Cabanelas, M. E. (2012). Acciones para la inclusión del alumnado derivadas de la normativa en la Comunidad Autónoma Gallega (España). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 134-148.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Martínez Martín, M. A., & Bilbao León, M. C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50-78.
- Mas Torelló, Ó., & Olmos Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5-1, 159-174.

- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación, C. y. D. G. d. E. (2015). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2013-14.html>
- Molina, C. (2014). Hoy por Hoy - Cadena Ser, http://cadenaser.com/programa/2014/04/01/audios/1396317743_660215.html.
- Molina García, S., & Gómez Moreno, Á. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental: cuándo y cómo surgieron en España las Escuelas de Educación Especial*. Zaragoza: Mira D.L.
- Molina Ureña, S. (2002). Educación Especial: su historia y sus retos para el Siglo XXI. *Revista Espiga*, 3 (6), 1-12.
- Moliner García, M. O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 6-2, 27-44.
- Moliner García, M. O., Sales Ciges, A., Traver Martí, J. A., & Ferrández Berruero, M. R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educacion y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*(2), 99-127.
- Montánchez Torres, M. L. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- Morais, M., Burguera Condon, J., & Arias Blanco, J. M. (2014). La percepción del orientador/a sobre la atención a la diversidad en secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1 (3), 193-202.
- Morales Vallejo, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Retrieved from <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Moriña-Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de educación*(327), 395-416.
- Muntaner, J. J. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Murillo Torrecilla, F. J. (1999). Prólogo. In *Las desigualdades de la educación en España, II* (pp. 11-14). Madrid: CIDE.
- Muñoz Justicia, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Retrieved from <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>
- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), 535-550.
- Ortiz González, M. d. C., & Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 55(1), 27-40.
- Pacheco Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 5, 173-186.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*: Madrid : Cinca, 2008.

- Parrilla Latas, Á. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla Latas, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P., Mateos, M., Elena, M., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. In CEPE (Ed.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (pp. 47-61). Madrid.
- Puigdemívol, I. (1997). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: GRAO.
- Pérez Molina, A. I., Pérez Molina, D., & Sánchez Serra, R. (2012). Innovación docente: De la pedagogía diferencial a la inclusión educativa. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 1(5).
- Rodríguez Sánchez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva.*, 8-3, 137-152.
- Rodríguez Tadeo, E., Etopa Bitata, P., & Rodríguez Martín, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 55-68.
- Ruiz Bolívar, C. (2011). Validez. *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación*. [En línea]. Disponible en internet: < www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20UCLA%20Ar,20.
- Salas Labayen, M. R. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*(365), 6-11.
- Salend, S., & Garrick Duhaney, L. (2001). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35-1, 62-66.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, D.L. .
- Simón, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. In *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida*. (pp. 108-118). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 10-1, 25-42.
- Sipes, M. (2003). Múltiples dimensiones de la educación especial. In *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 34-40.
- Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (2), 39-50.

- Solís, C. L. B., Manzano, A. O., & Ramírez, R. O. (2008). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Revisión de sus aplicaciones en la Rehabilitación. *Plasticidad y restauración neurológica*, 7(1-2), 25-31.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas Inclusivas. Un nuevo método de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Summers, G. (1982). *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Suriá Martínez, R., Rosser Limiñana, A., & Villegas Castrillo, E. (2016). *Discapacidad e integración en las aulas, ¿es un factor generador de inquietud entre el profesorado?* Paper presented at the XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios.
- Susinos Rada, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería* (Vol. 128): Universidad Almería.
- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A. V., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid, M., Villa Fernández, N., & Gómez Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-296.
- Toledo González, M. (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Tárraga Mínguez, R., & Tarín Ibáñez, J. (2013). Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes. In *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. In P. Educación (Ed.), *Psicología Social, Cultura y Educación*.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. In. París: UNESCO.
- Urbina, C., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 205-217.
- Valdez, D. (2011). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaz Leal, F., & Cano Carrasco, M. Á. (2002). Clasificación de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. *I Congreso virtual de derecho y discapacidad en el nuevo milenio.*, 679-687.

- Verdugo Alonso, M. Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilera, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*(358), 450-470.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. C. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vergara Ciordia, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE : Estudios sobre educación*(2), 129-144.
- Villegas Otárola, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2-2, 63-82.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Vázquez Gómez, J. (1986). Legislación. In C. d. I. E. P. Especial (Ed.), *En Molina García, S. (director); Enciclopedia temática de educación especial*. Madrid.
- Warnock, H. M. (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. In. London: disponible en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>.
- Wedell, K. (2002). All teachers should be teachers for special needs - but is it yet possible? *British Journal of Special Education*, 29 (3), 151-151.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Constitución Española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE núm. 199 de 18 de julio de 1945.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 348/1986, de 10 de febrero, por el que se sustituyen los términos subnormalidad y subnormal contenido en las disposiciones reglamentarias vigentes. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1986.

ANEXOS

ANEXO 1
MODELOS DE LOS CORREOS ELECTRÓNICOS ENVIADOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS
CURSANDO INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN

Primer Correo:

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Paola Begué Panzarini, soy Lic. en Psicología y estoy desarrollando una Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la U.C.M. En el marco de dicha Tesis, se está llevando a cabo una investigación con el fin de conocer la opinión de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid sobre las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva y su puesta en práctica.

Para ello, es de gran valor que Ud. pueda solicitarle a los maestros y profesores de su Centro, que completen el Cuestionario que encontrarán en el siguiente link: ... y que estará disponible hasta el 31/10/2014.

Solo les tomará algunos minutos responder a las preguntas y eso nos permitirá acceder a la valiosa opinión de los profesionales de la educación sobre la materia.

A continuación, le adjunto una carta de presentación de la Universidad Complutense de Madrid y del Director de la Tesis, corroborando la información que le suministrado.

Agradezco la atención y colaboración de su parte, y me pongo a vuestra disposición, para lo que estime menester.

Atentamente,

Paola Begué Panzarini.

Segundo Correo:

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Paola Begué Panzarini, soy Lic. en Psicología y estoy desarrollando una Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la U.C.M. En el marco de dicha Tesis, se está llevando a cabo una investigación con el fin de conocer la opinión de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid sobre las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva y su puesta en práctica.

Semanas atrás le he enviado un correo invitándolos a Ud. y a los docentes de su Centro a contestar un breve cuestionario en el siguiente link: ...que estaría disponible hasta el 31/10/2014.

Quisiera en esta oportunidad informarle que hemos ampliado el plazo hasta el 5/11/2014, para poder responder a las preguntas, lo cual solo les tomará unos minutos.

Si ya han respondido al mismo, aprovecho la oportunidad para agradecer vuestra invaluable colaboración. De lo contrario, sería para nosotros de gran interés contar con vuestra opinión.

Agradezco la atención y colaboración de su parte, y me pongo a vuestra disposición, para lo que estime menester.

Atentamente,

Paola Begué Panzarini.

ANEXO 2

CARTA DE PRESENTACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-
UCM.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Estimado Sr./Sra. Director/a:

Como Director de la Tesis Doctoral que lleva a efecto Dña. Andrea Paola Begué, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objeto es estudiar las actitudes docentes en la Comunidad de Madrid acerca de las políticas inclusivas y su praxis en la atención a la diversidad, le ruego que, en la medida de sus posibilidades, le facilite el acceso a la información que le solicita, ya que es del todo indispensable para la realización de su investigación.

Se trata de facilitar el acceso del profesorado de su centro a un breve cuestionario en línea, confidencial y anónimo, por lo que no quedarían registrados datos personales ni del centro colaborador. Así mismo, la doctoranda se compromete a facilitar al centro los resultados y conclusiones de la investigación si así lo deseara.

Agradezco de antemano su consideración y la colaboración que pueda prestar a esta investigación.

Reciba un cordial saludo.

Madrid, a 2 de Octubre de 2014


Fdo.: Dr. Manuel Rodríguez Sánchez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Despacho 4306 – Tel. 913946162
Facultad de Educación –CFP-
Universidad Complutense de Madrid
C/ Rector Royo Villanova s/n
28040 – Madrid
manuerod@edu.ucm.es

ANEXO 3

LISTADO DE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE NIÑOS CON NEAE INVITADAS A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN

- AAESI Madrid: Asociación para el Apoyo Emocional a la Sobredotación Infanto-Juvenil
- ABIPANS: Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos
- ADILAS: Asociación de Personas con Discapacidad Intelectual Límite
- ADISLI: Asociación para la Atención de Personas con Discapacidad Intelectual Ligera e Inteligencia Límite
- AEPMI: Asociación de Enfermos de Patologías Mitocondriales
- AESAC: Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades
- AEST: Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos
- AFANDICE: Asociación de Familias de niños Diferentes con Cuidados Especiales
- AFAEM 5: Asociación de familiares de enfermos mentales Área 5, Madrid
- AFAEMO: Asociación de Familiares y Amigos de Enfermos Mentales de Moratalaz
- AFANYA: Asociación de familias de niños y adultos con Trastorno Generalizado del Desarrollo
- AHUCE: Asociación Nacional Huesos de Cristal
- ALEPH TEA
- AMAFE: Ayuda en Esquizofrenia y Psicosis Madrid
- AMEB: Asociación Madrileña de Espina Bífida
- AMIVI: Asociación Minusválidos Vicálvaro
- ANTARES: Asociación de Recursos para Personas con Discapacidad Intelectual
- APADIS: Asociación de padres de personas con discapacidad de San Sebastián de los Reyes
- APAM: Asociación de Padres de Alumnos Minusválidos
- APASCIDE: Asociación Española de Familias de Personas con Sordoceguera
- APDE SIERRA TDAH
- ARCA Altas Capacidades
- ASEM Madrid: Asociación Madrileña de Enfermedades Neuromusculares
- ASPACE Madrid
- ASOCIDE: Asociación de Sordociegos de España. Madrid
- ASTEA Henares
- ATENPACE: Asociación para la ayuda a la atención al parálítico cerebral
- Asociación AFANDAH
- Asociación ANSHDA. Madrid
- Asociación Argadini
- Asociación Asperger Madrid
- Asociación Autismo Araya
- Asociación CEPRI
- Asociación Cultural de Personas Sordas de Móstoles
- Asociación de Personas Sordas de Alcalá de Henares
- Asociación de Personas Sordas de Alcobendas y San Sebastián de los Reyes
- Asociación de Personas Sordas de Coslada

- Asociación de Sordos de Getafe
- Asociación “El Despertar”: Asistencia y atención a niños y jóvenes con parálisis cerebral
- Asociación Elizabeth d’Ornano para el trastorno de déficit de atención e hiperactividad
- Asociación Entender y Hablar
- Asociación Española ANIRIDIA
- Asociación Madrid con la Dislexia
- Asociación Nuevo Horizonte
- Asociación para la Integración Social de Personas Sordas de Móstoles
- Asociación PAUTA
- Asociación ProTGD
- Asociación Psiquiatría y Vida. Madrid
- Centro Altatorre de Personas Sordas
- Centro de Recursos Educativos de la ONCE
- Centro Hispano Marroquí
- Centro Hispano Rumano. Madrid
- CECUSOR: Centro Cultural de Personas Sordas de Madrid
- CEIP El Sol
- CRECER: Asociación Nacional para problemas de crecimiento, Sede Madrid
- Down Madrid
- Escuela Piruetas
- Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, EOEP. Madrid
- FAMMA–Cocemfe Madrid: Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Comunidad de Madrid
- FEAPS: Federación de Organizaciones de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo de Madrid.
- FEDER: Federación Española de Enfermedades Raras
- FESORCAM: Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid
- FIAPAS: Confederación Española de Familias de Personas Sordas
- FUNDAME: Fundación Atrofia Muscular Espinal
- Fundación Ana Carolina Díez Mahou
- Fundación Ana Valdivia
- Fundación ADEMO
- Fundación APROCOR
- Fundación AUCAVI
- Fundación BOBATH
- Fundación NUMEN
- Fundación Secretariado Gitano
- SUMATEA: Sur Madrid Trastorno del Espectro Autista
- UMASAM: Unión Madrileña de Asociaciones de Salud Mental

ANEXO 4
MODELO DE CORREO ELECTRÓNICO ENVIADO A LAS ASOCIACIONES DE PADRES DE
NIÑOS CON NEAE CURSANDO INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN

Estimada/o Presidente de la Asociación :

Mi nombre es Paola Begué Panzarini, soy Lic. en Psicología y estoy desarrollando una Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la U.C.M. En el marco de dicha Tesis, se está llevando a cabo una investigación con el fin de conocer la opinión de las madres y padres de hijos con Necesidades Educativas Específicas de la Comunidad de Madrid sobre las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva y su puesta en práctica.

Para ello, es de gran valor que Ud. pueda solicitarle a las madres y padres que participan en la Asociación, que completen el Cuestionario que encontrarán en el siguiente link: ... y que estará disponible hasta el 20/11/2014.

Solo les tomará algunos minutos responder a las preguntas y eso nos permitirá acceder a la valiosa opinión de los Padres, sobre la materia.

La opción de responder el cuestionario on line nos ha parecido la más fácil y práctica pero, de todos modos, tenemos la posibilidad de enviarles el Cuestionario en papel para que puedan responderlo en el momento que estimen más apropiado. Si prefieren enviar el documento PDF del cuestionario, lo adjunto a continuación.

Asimismo, le adjunto una carta de presentación de la Universidad Complutense de Madrid y del Director de la Tesis, corroborando la información que le he suministrado.

Agradezco la atención y colaboración de su parte, y me pongo a vuestra disposición, para lo que estime menester.

Atentamente,

Paola Begué Panzarini

ANEXO 5

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES

Estimado Docente:

En el marco de una Tesis Doctoral desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, estamos llevando a cabo una investigación con el fin de conocer la opinión de maestros y profesores de la Comunidad de Madrid sobre las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva y su puesta en práctica.

Para ello, es de gran valor que Ud. pueda dedicar algunos minutos de su tiempo a contestar el Cuestionario que se le presenta a continuación. El cuestionario es anónimo, por lo que le pedimos absoluta sinceridad en sus respuestas así como también, no dejar ninguna pregunta sin responder.

Muchísimas gracias por su colaboración.

Por favor, señale con una cruz en las casillas en blanco la respuesta que corresponda:

VP01. Sexo:

1	Hombre	
2	Mujer	

VP02. Edad

1	Entre 24 y 35 años	
2	Entre 36 y 45 años	
3	Entre 46 y 55 años	
4	Más de 55 años	

VP03. Puesto Actual en el Centro (indique las opciones que correspondan):

1	Maestro/a Infantil		9	Pedagogía Terapéutica	
2	Maestro/a Primaria		10	Profesor/a de apoyo	
3	Profesor/a ESO		11	Profesor/a Formación y Orientación Laboral	
4	Profesor/a Bachiller		12	Profesor/a Técnico de FP	
5	Profesor/a FP		13	Secretario/a	
6	Orientador/a		14	Director/a	
7	Maestro de Audición y Lenguaje		15	Jefe de Estudios	
8	Jefe de Departamento		16	Otros (indicar):	

VP04. Indique si posee algunas de estas titulaciones:

1	Lic. en Psicología	
2	Lic. Pedagogía/Psicopedagogía	
3	Grado en Logopedia	
4	CAP	

5	Máster Universitario en Formación del profesorado de ESO, Bachiller y FP	
6	Doctorado	

VP05. Antigüedad en el ejercicio de la profesión

1	Hasta 5 años	
2	Entre 6 a 10 años	
3	Entre 11 y 15 años	
4	Entre 16 y 20 años	
5	Más de 20 años	

VP06. Titularidad del centro

1	Público	
2	Concertado	
3	Privado	

VP07. Tamaño del Centro

1	Pequeño (menos de 300 alumnos)	
2	Mediano (entre 301 y 650 alumnos)	
3	Grande (más de 650 alumnos)	

VP08. Indique si en su centro hay o han habido alumnos que respondan a los siguientes perfiles (puede señalar más de una alternativa):

1	Con altas capacidades	
2	Que desconocen el español	
3	Pertenecientes a minorías étnicas y/o e ambientes socioculturales y económicos desfavorecidos	
4	Con deficiencia motora	
5	Con deficiencia auditiva	
6	Con deficiencia visual	
7	Con deficiencia mental	
8	Con dificultades de aprendizaje	
9	Otros (por favor, describa)	

VP09. Indique si tiene o ha tenido alumnos con NEE en sus clases.

1	Si	
2	No	

VP09a. En caso afirmativo, indique el tipo de NEE más frecuente que presenta o presentaba su alumnado:

1	Altas capacidades	
2	Desconocimiento del idioma	
3	Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social	
4	TGD (autismo, asperger, etc.)	
5	Deficiencia motora	
6	Discapacidad intelectual	
7	Deficiencia sensorial (visual, auditiva);	
8	Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.).	
9	Otras (especifique):	

Por favor, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. Rodee con un círculo la opción de su elección.		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
VC01	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.	1	2	3	4
VC02	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.	1	2	3	4
VC03	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.	1	2	3	4
VC04	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.	1	2	3	4
VC05	Yo no estoy convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.	1	2	3	4
VC06	La normalización escolar de los alumnos con NEE es un concepto humanitario pero utópico.	1	2	3	4
VC07	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica.	1	2	3	4
VC08	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.	1	2	3	4
VC09	Suelo hacer adaptaciones curriculares (contenidos, objetivos y evaluación) según las necesidades de cada alumno.	1	2	3	4
VC010	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos los alumnos alcancen los objetivos	1	2	3	4
VC011	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula, para atender a los alumnos con NEE.	1	2	3	4
VC012	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.	1	2	3	4
VC013	La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas no ha modificado mis prácticas como docente.	1	2	3	4
VC014	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	1	2	3	4
VC015	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.	1	2	3	4
VC016	Los alumnos con NEE representan una dificultad añadida para los profesores.	1	2	3	4
VC017	Creo que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	1	2	3	4
VC018	Considero que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con NEE.	1	2	3	4
VC019	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1	2	3	4
VC020	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	1	2	3	4
VC021	Hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.	1	2	3	4
VC022	El Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	1	2	3	4

Por favor, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. Rodee con un círculo la opción de su elección.		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
VC023	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	1	2	3	4
VC024	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.	1	2	3	4
VC025	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
VC026	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva desconocen la problemática del día a día en las aulas.	1	2	3	4
VC027	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.	1	2	3	4
VC028	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.	1	2	3	4
VC029	Indique el tipo de Necesidad Educativa Especial con la que Ud. prefiere trabajar (marque la/s respuesta/s que corresponda/n): Alumnos con altas capacidades; Alumnos que desconocen el idioma; Alumnos de minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o que presenten alguna problemática social; Alumnos con TGD (autismo, asperger, etc.); Alumnos con deficiencia motora; Alumnos con discapacidad intelectual; Alumnos con alguna deficiencia sensorial (visual, auditiva); Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.).				
VC030	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
VC031	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria mejoraría.	1	2	3	4
VC032	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes	1	2	3	4
VC033	Me siento formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.	1	2	3	4
VC034	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	1	2	3	4
VC035	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	1	2	3	4
VC036	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.	1	2	3	4
VC037	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.	1	2	3	4
VC038	Las políticas de inclusión educativa contribuyen a que todos los alumnos puedan valorar la diversidad y se benefician de ella.	1	2	3	4
VC039	La atención a la diversidad beneficia a los alumnos que tienen problemas y perjudica al resto.	1	2	3	4

Por favor, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. Rodee con un círculo la opción de su elección.		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
VC040	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.	1	2	3	4
VC041	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	1	2	3	4
VC042	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.	1	2	3	4
VC043	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.	1	2	3	4
VC044	En alguna ocasión, creo haber tenido alguna actitud negativa hacia algún alumno con NEE.	1	2	3	4
VC045	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.	1	2	3	4
VC046	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.	1	2	3	4
VC047	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.	1	2	3	4
VC048	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.	1	2	3	4

A continuación encontrará una serie de preguntas. En una de ellas, se le permite dar una respuesta amplia. Extiéndase todo lo que considere necesario.

VA01. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Escuela Inclusiva? (marque su respuesta):

- A. Una escuela común en la que hay clases de educación especial para alumnos con NEE, con una organización totalmente independiente, que comparten lugares comunes como el patio o el comedor.
- B. Una escuela común en la que los alumnos con NEE participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y en la que todos los alumnos se adaptan a las enseñanzas y a la organización del centro.
- C. Una escuela preparada para responder a las amplias y variadas características de todo el alumnado y en la que se potencia la colaboración y participación de toda la comunidad educativa.
- D. Otra (por favor, describa):

VA02. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Aprendizaje? (marque su respuesta):

- A. Aprender es adquirir conocimientos, memorizarlos y reproducirlos.
- B. Aprender es un proceso, en el cual la actividad del aprendiz es fundamental, con el fin de reproducir fielmente la realidad.
- C. Aprender implica diferentes procesos mentales mediante los cuales el alumno reconstruye las representaciones y significados de la realidad y de sí mismo.
- D. Otra (por favor describa):

VA03. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por Educación? (marque su respuesta):

- A. Es la transmisión de conocimientos a una persona para que ésta adquiera una determinada formación o destreza.
- B. Es un proceso que tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo. Es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades.
- C. Es la cultura que cada generación da a la generación que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si puede, llevarlos más allá.
- D. Es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social.
- E. Otra (por favor describa):

VA04. ¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable? ¿Por qué?

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 6

CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES

Estimada/o:

En el marco de una Tesis Doctoral desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, estamos llevando a cabo una investigación con el fin de conocer la opinión de las madres y los padres de alumnos con Necesidades Educativas Especiales de la Comunidad de Madrid, sobre las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva y su puesta en práctica.

Para ello, es de gran valor que Ud. pueda dedicar algunos minutos de su tiempo a contestar el Cuestionario que se le presenta a continuación. El cuestionario es anónimo, por lo que le pedimos absoluta sinceridad en sus respuestas así como también, no dejar ninguna pregunta sin responder.

Muchísimas gracias por su colaboración.

Por favor, señale con una cruz en las casillas en blanco la respuesta que corresponda:

VP01. Sexo:

1	Hombre	
2	Mujer	

VP02. Edad

1	Menos de 35 años	
2	Entre 36 y 45 años	
3	Entre 46 y 55 años	
4	Más de 55 años	

VP03. : Edad de su hija/o

1	Hasta 5 años	
2	Entre 6 y 12 años	
3	Entre 13 y 16 años	
4	Más de 16 años	

VP04. Indique si su hija/o se encuentra escolarizado

1	Sí	
2	No	

VP04a. En caso afirmativo, indique en qué tipo de Centro se encuentra cursando sus estudios:

1	Escuela Ordinaria	
2	Escuela Especial	

VP04b. Titularidad del centro

1	Público	
2	Concertado	
3	Privado	

VP04c. Tamaño del Centro

1	Pequeño (menos de 300 alumnos)	
2	Mediano (entre 301 y 650 alumnos)	
3	Grande (más de 650 alumnos)	

VP05: Indique el tipo de Necesidad Educativa Especial que presenta su hija/o (si es necesario, marque más de una alternativa):

1	Altas capacidades	
2	Desconocimiento del idioma	
3	Perteneciente a alguna minoría étnica (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social	
4	TGD (autismo, asperger, etc.)	
5	Deficiencia motora	
6	Discapacidad intelectual	
7	Deficiencia sensorial (visual, auditiva);	
8	Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.).	
9	Otras (especifique):	

VP06: Indique el Ciclo en el que su hija/o se encuentra cursando sus estudios:

1	1º Ciclo Ed. Infantil (0-3 años)		6	ESO (1º-2º año)	
2	2º Ciclo Ed. Infantil (3-6 años)		7	ESO (3º-4º año)	
3	1º Ciclo Ed. Primaria (1º -2º)		8	Bachillerato	
4	2º Ciclo Ed. Primaria (3º-4º)		9	Formación Profesional Grado Medio	
5	3º Ciclo Ed. Primaria (5º-6º)		10	Formación Profesional Grado Superior	
			11	Otros (especifique)	

Por favor, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. <i>Rodee con un círculo la opción de su elección.</i>		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
PVC01	Algunos docentes presentan prejuicios frente a la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, lo que dificulta la inserción en el centro educativo de los alumnos que presentan estas características.	1	2	3	4
PVC02	En general, los docentes creen que trabajar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales les implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.	1	2	3	4
PVC03	Los docentes piensan que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales representan una dificultad añadida en su trabajo.	1	2	3	4
PVC04	En general, los docentes consideran que los niños con Necesidades Educativas Especiales van a conseguir menos rendimiento que el resto de los niños.	1	2	3	4
PVC05	Los docentes entienden que los especialistas en Educación Especial (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.) son los profesionales más adecuados para educar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	1	2	3	4
PVC06	En general, los docentes consideran que muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.	1	2	3	4
PVC07	En general, los docentes creen que el alumno con Necesidades Educativas Especiales ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.	1	2	3	4
PVC08	Los docentes consideran que el Departamento de Orientación es el principal responsable de la atención a la diversidad.	1	2	3	4
PVC09	En general, los docentes consideran que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que el resto de los niños.	1	2	3	4
PVC010	Los docentes consideran que atender las necesidades especiales de cada alumno no es su tarea.	1	2	3	4
PVC011	En general, los docentes prefieren trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
PVC012	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE que al resto del alumnado	1	2	3	4
PVC013	El equipo directivo del centro donde concurre mi hija/o se implica activamente en la atención a la diversidad.	1	2	3	4
PVC014	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos sin necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
PVC015	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes	1	2	3	4
PVC016	En general, creo que los docentes están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.	1	2	3	4
PVC017	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.	1	2	3	4

Por favor, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo. <i>Rodee con un círculo la opción de su elección.</i>		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
PVC018	He visto con cierta frecuencia actitudes negativas de los docentes hacia alumnos con NEE.	1	2	3	4
PVC019	Los maestros y profesores de mi hija/o han favorecido su inserción en la escuela.	1	2	3	4
PVC020	Creo que mi hijo/a debe estudiar en un centro ordinario	1	2	3	4

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 7

JUICIO POR EXPERTOS

Versión a evaluar del Cuestionario para maestros y profesores y Planilla de Evaluación

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES

Por favor, indique la respuesta correcta

1. Sexo:

Hombre	1
Mujer	2

2. Edad

Entre 25 y 35 años	1
Entre 36 y 45 años	2
Entre 46 y 55 años	3
Más de 55 años	4

3. Puesto en el Centro:

Maestro/a Infantil	1	Pedagogía Terapéutica	9
Maestro/a Primaria	2	Profesor/a de apoyo	10
Profesor/a ESO	3	Profesor/a Formación y Orientación Laboral	11
Profesor/a Bachiller	4	Profesor/a Técnico de FP	12
Profesor/a FP	5	Secretario/a	13
Orientador/a	6	Director/a	14
Maestro de Audición y Lenguaje	7	Jefe de Estudios	15
Jefe de Departamento	8		

4. Titulación con la que ejerce:

Maestro/a	1
Diplomatura	2
Licenciatura/Ingeniería o Arquitectura	3

5. Indique si además posee algunas de estas titulaciones:

Lic. en Psicología	1
Lic. Pedagogía/Psicopedagogía	2
Lic. Logopeda	3
CAP	4

Máster Universitario en Formación del profesorado de ESO, Bachiller y FP	5
Doctorado	6

6. Antigüedad en la profesión

Hasta 5 años	1
Entre 6 a 10 años	2
Entre 11 y 15 años	3
Entre 16 y 20 años	4
Más de 20 años	5

7. Antigüedad en el Centro:

Hasta 5 años	1
Entre 6 a 10 años	2
Entre 11 y 15 años	3
Entre 16 y 20 años	4
Más de 20 años	5

8. Titularidad y tamaño del centro

Público	1	Pequeño (menos de 300 alumnos)	1
Concertado	2	Mediano (entre 301 y 650 alumnos)	2
Privado	3	Grande (más de 650 alumnos)	3

9. Indique si en su centro hay alumnos que respondan a los siguientes perfiles:

Pertenecientes a minorías étnicas	1
Que desconocen el español	2
De ambientes socioculturales y económicos desfavorecidos	3
Con deficiencia motora	4
Con deficiencia auditiva	5
Con deficiencia visual	6
Con deficiencia mental	7
Con dificultades de aprendizaje	8
Otros (por favor, describa)	9

10. Indique si tiene o ha tenido alumnos con NEE en sus clases.

Si	1
No	2

Por favor, a continuación, indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala:

- 1: Totalmente en desacuerdo;
 2: En desacuerdo,
 3: Ni acuerdo ni en desacuerdo;
 4: De acuerdo;
 5: Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4	5
1	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.					
2	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.					
3	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.					
4	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.					
5	Yo no estoy del todo convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.					
6	La normalización de los alumnos con NEE es un concepto humanístico pero utópico e inviable.					
7	Se sabe de antemano que los niños con NEE van a conseguir menos que los niños considerados normales.					
8	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.					
9	Suelo hacer adaptaciones de los contenidos según las necesidades de cada alumno.					
10	Hay asignaturas que son más fáciles de trabajar con alumnos con NEE en el aula que otras.					
11	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos alcancen los objetivos.					
12	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.					
13	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.					
14	Cuando trabajo con un niño con NEE siento curiosidad por saber hasta dónde llegará.					
15	Cuando trabajo con un niño con NEE tengo una idea bastante acabada acerca de hasta dónde podrá llegar.					
16	La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas no ha modificado mis prácticas como docente.					
17	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.					
18	Aunque sea más duro trabajar con un grupo heterogéneo en el aula, vale la pena el esfuerzo.					
19	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.					
20	Los alumnos con NEE representan un problema más para los profesores, además de los que ya tienen.					
21	Considero que los especialistas en Educación Especial son los mejores profesionales para educar a los alumnos con NEE.					
22	Muchas veces no sé qué hacer con un alumno con NEE en el aula y preferiría que estuviera trabajando en un aula especial.					
23	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.					
24	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.					
25	Creo que hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.					
26	El D.O. es el principal responsable de la atención a la diversidad.					
27	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que un niño normal.					

		1	2	3	4	5
28	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.					
29	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos normales.					
30	Los funcionarios que toman las decisiones en materia de educación inclusiva no tienen idea del día a día en las aulas.					
31	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula. Si pudiera elegir, pediría que estén en un aula especialmente diseñada para sus necesidades.					
32	Las medidas de atención a la diversidad contempladas en la actual legislación son insuficientes.					
33	Las medidas de atención a la diversidad contempladas en la actual legislación resultan coherentes con el concepto de escuela inclusiva.					
34	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.					
35	Prefiero trabajar con alumnos de altas capacidades más que con otro tipo de necesidades educativas especiales.					
36	Prefiero trabajar con alumnos que desconocen nuestro idioma más que con otro tipo de NEE.					
37	Prefiero trabajar con alumnos de minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc.) y/o que presenten alguna problemática social, más que con otro tipo de NEE.					
38	Prefiero trabajar con alumnos con TGD (autismo, asperger, etc.), más que con otro tipo de NEE.					
39	Prefiero trabajar con alumnos con deficiencia motora, más que con otro tipo de NEE.					
40	Prefiero trabajar con alumnos con discapacidad intelectual o cognitiva más que con otro tipo de NEE.					
41	Prefiero trabajar con alumnos con alguna deficiencia sensorial (visual, auditiva, etc.) más que con otro tipo de NEE.					
42	Prefiero trabajar con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.) más que con otro tipo de NEE.					
43	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.					
44	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria sería más positiva.					
45	Recibir formación sobre cómo trabajar con alumnos con NEE no cambiaría mi opinión sobre la inclusión educativa.					
46	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.					
47	Me siento preparado/a y formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.					
48	Los docentes no están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.					
49	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.					
50	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.					
51	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.					
52	El atender a la diversidad hace que baje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.					
53	La atención a la diversidad beneficia a los que tienen problemas y perjudica al resto.					

		1	2	3	4	5
54	El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de los alumnos más capaces.					
55	Las mujeres docentes están mejor predispuestas para atender a los niños con NEE que los hombres docentes.					
56	He comprobado que las nuevas generaciones de docentes tienen una actitud más abierta y positiva hacia la atención a la diversidad en las aulas.					
57	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE.					
58	Tengo una actitud positiva frente a la atención a la diversidad.					
59	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.					
60	He visto muchas veces actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.					
61	He tenido actitudes negativas hacia alumnos con NEE.					
62	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.					
63	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.					
64	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.					
65	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.					

Por favor, responda abiertamente las siguientes preguntas. Extiéndase en sus respuestas todo lo que crea necesario.

- A. ¿Qué entiende Ud. por escuela inclusiva?

- B. ¿En qué medida cree que la inclusión de un niño/a con NEE en la escuela ordinaria es desfavorable para él?

- C. ¿Qué cree que gana el niño/a con NEE con su inclusión en la escuela ordinaria?

- D. ¿Qué cree que ganan y qué pierden sus compañeros de clase?

- E. ¿Qué cree que gana y qué pierde la escuela con la inclusión de niños con NEE?

- F. ¿Qué considera que gana y qué pierde Ud. atendiendo a la diversidad en sus clases?

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 7 (cont.)

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN, ÍTEMS E INDICADORES

3.1.1. Conocer qué entienden los maestros y profesores por escuela inclusiva.

A) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por escuela inclusiva?

TOT: 1

Indicador:

“Concepción de escuela inclusiva”

3.1.2. Conocer en qué medida los maestros y profesores consideran que es posible llevar a la práctica el modelo de escuela inclusiva.

C) ¿Cree Ud. que el modelo de escuela inclusiva es viable? ¿Por qué?

TOT: 1

Indicador:

“Viabilidad de la escuela inclusiva”

3.1.3. Evaluar si el concepto de aprendizaje que detenta el docente está en relación con su actitud frente a la escuela inclusiva.

B) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que Ud. entiende por aprendizaje?

TOT: 1

Indicador:

“Concepción de aprendizaje”

3.1.4. Conocer en qué medida los maestros y profesores comparten las premisas de la educación inclusiva, desde el discurso explícito.

1	La diversidad forma parte de la naturaleza humana.					
2	La heterogeneidad en el aula influye positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.					
3	La escuela debe dar respuestas educativas acordes a las necesidades de todo su alumnado.					
4	La escuela debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos y no al revés.					
5	Yo no estoy del todo convencido/a de los beneficios de la escuela inclusiva.					

6	La normalización de los alumnos con NEE es un concepto humanístico pero utópico e inviable.					
7	Creo que el modelo de escuela inclusiva es viable y puede llevarse a la práctica					

TOTAL: 7

Preguntas abiertas:

D) ¿En qué medida cree que la inclusión de un alumno con NEE en la escuela ordinaria es favorable o desfavorable para él? ¿Por qué?

E) ¿Qué cree Ud. que ganan y qué pierden los compañeros de clase de un alumno con NEE incluido en el aula ordinaria?

F) ¿Qué cree que gana y qué pierde la escuela con la inclusión de niños con NEE?

G) ¿Qué considera que gana y qué pierde Ud. atendiendo a la diversidad en sus clases?

TOT: 4

Indicadores:

“Concepción de inclusión”: 1, 2, 3, 4, 6,

“Percepción de beneficios de la inclusión”: 5, D, E, F, G

“Percepción de viabilidad de la escuela inclusiva”: 7

3.1.5. Conocer en qué medida los maestros y profesores comparten las premisas de la inclusión educativa y las ponen en práctica.

8	Mi trabajo en el aula favorece la inclusión.					
9	Suelo hacer adaptaciones de los contenidos según las necesidades de cada alumno.					
10	Realizo agrupamientos flexibles para favorecer que todos alcancen los objetivos.					
11	Recurso al apoyo de personal externo fuera del aula para atender a los alumnos con NEE.					
12	Recurso al apoyo de personal externo dentro del aula, para atender a los alumnos con NEE.					
13	La inclusión de alumnos con NEE en mis aulas no ha modificado mis prácticas como docente.					
14	Trabajar con un alumno con NEE me implica un esfuerzo mucho mayor que con el resto de los alumnos.					
15	Aunque sea más duro trabajar con un grupo heterogéneo en el aula, vale la pena el esfuerzo.					
16	Cumplo mejor mis objetivos pedagógicos cuando el grupo de alumnos es homogéneo.					
17	Los alumnos con NEE representan un problema más para los profesores, además de los que ya tienen.					

TOTAL: 10

Indicadores:

“Descripción de su práctica”: 9, 10, 11, 12,13

“Autopercepción de la práctica”: 8

“Valoración de la práctica”: 14, 15, 16, 17

3.1.6. Determinar si las actuales prácticas docentes referidas a la atención a la diversidad responden a la Teoría del Déficit.

20	Considero que los especialistas en Educación Especial son los mejores profesionales para educar a los alumnos con NEE.					
21	Muchas veces no sé qué hacer con un alumno con NEE en el aula y preferiría que estuviera trabajando en un aula especial.					
22	Hay asignaturas que son muy difíciles de trabajar con alumnos con NEE. Deberían eximirles de aprobarlas.					
23	Muy pocos alumnos con NEE están en condiciones de integrarse en una escuela ordinaria.					
24	El alumno con NEE ganaría más si se trabaja con él en un aula especial, en lugar de insistir tanto en que se integre al aula ordinaria.					
25	Creo que hacer grupos de alumnos en función de su nivel intelectual sería mejor que las medidas de atención a la diversidad que hoy se proponen.					
26	El D.O. es el principal responsable de la atención a la diversidad.					
27	Hay que aceptar que los niños con alguna discapacidad son diferentes y que no tendrán las mismas posibilidades que un niño normal.					
28	A veces he sentido que atender las necesidades especiales de cada alumno no es mi tarea.					
29	La escuela de hoy en día está pensada para alumnos normales.					

TOTAL: 10

Indicadores:

“Creencia que responde a la T. del Déficit”: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

3.1.7. Determinar si los docentes creen en los beneficios de las políticas de atención a la diversidad o las viven como una realidad impuesta

30	Las personas encargadas de tomar las decisiones en materia de educación inclusiva no tienen idea del día a día en las aulas.					
31	Muchas veces siento que me imponen el trabajar con alumnos con NEE dentro del aula.					
32	Las medidas de atención a la diversidad contempladas en la actual legislación son prácticamente imposibles de llevar a la práctica.					
33	Las medidas de atención a la diversidad contempladas en la actual legislación resultan coherentes con el concepto de escuela inclusiva.					

TOTAL: 4

Indicadores:

“Percepción de la inclusión como Imposición”: 31

“Valoración de quienes toman las decisiones en materia educativa”: 30

“Valoración leyes”: 32, 33

3.1.8. Conocer si la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa está influenciada por el tipo discapacidad o de necesidad educativa del alumno.

34	Hay algunos alumnos con NEE con los que trabajo bien pero hay otros con los que casi preferiría no trabajar.					
35	Prefiero trabajar con alumnos de altas capacidades más que con otro tipo de necesidades educativas especiales.					
36	Prefiero trabajar con alumnos que desconocen nuestro idioma más que con otro tipo de NEE.					
37	Prefiero trabajar con alumnos de minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc.) y/o que presenten alguna problemática social, más que con otro tipo de NEE.					
38	Prefiero trabajar con alumnos con TGD (autismo, asperger, etc.), más que con otro tipo de NEE.					
39	Prefiero trabajar con alumnos con deficiencia motora, más que con otro tipo de NEE.					
40	Prefiero trabajar con alumnos con discapacidad intelectual o cognitiva más que con otro tipo de NEE.					
41	Prefiero trabajar con alumnos con alguna deficiencia sensorial (visual, auditiva) más que con otro tipo de NEE.					
42	Prefiero trabajar con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.) más que con otro tipo de NEE.					
43	Prefiero trabajar con alumnos sin necesidades educativas especiales.					

TOTAL: 10

Indicadores:

“Preferencia hacia las NEE”: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

3.1.9. Conocer si los maestros y profesores presentan expectativas de rendimiento diferentes con los alumnos con NEE en comparación con los alumnos que no las presentan.

18	Cuando trabajo con un alumno con NEE tengo expectativas tan altas sobre su rendimiento como con cualquier otro alumno.					
19	Se sabe de antemano que los niños con NEE van a conseguir menos rendimiento que los niños considerados “normales”.					

TOT: 2

Indicadores:

“Expectativas frente a los alumnos con NEE”: 18, 19

3.1.10. Conocer si el tipo de formación del profesorado en temáticas vinculadas con la atención a la diversidad influye en su actitud hacia la inclusión educativa.

44	Creo que si recibiera más formación al respecto, mi actitud hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria sería más positiva.					
45	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende de la formación de los docentes.					
46	Me siento preparado/a y formado/a para atender la diversidad del alumnado en mis clases.					
47	Recibir formación sobre cómo trabajar con alumnos con NEE no cambiaría mi opinión sobre la inclusión educativa.					
48	En general, creo que los docentes no están formados para atender las necesidades de la diversidad del alumnado en sus aulas.					
49	Conseguir el éxito en la inclusión de un alumno con NEE depende en gran medida de la actitud que tome el docente.					

TOTAL: 6

Indicadores:

“Creencia sobre relación Formación/Actitud hacia la diversidad”: 44, 45, 47, 49

“Percepción de la formación docente en prácticas inclusivas”: 46, 48

3.1.11. Determinar si el profesorado considera que las políticas de inclusión educativa influyen en la calidad en la educación

50	Muchas veces siento que el tiempo que me lleva atender especialmente a un alumno con NEE se lo estoy quitando al resto de la clase.					
51	Con las políticas de inclusión educativa lo único que conseguimos es nivelar hacia abajo y empobrecer la calidad de la enseñanza.					
52	Las políticas de inclusión educativa permiten que los alumnos valoren la diversidad y se beneficien de ella.					
53	La atención a la diversidad beneficia a los que tienen problemas y perjudica al resto.					
54	La diversidad en las aulas enriquece el desarrollo social y personal de todos los alumnos.					

TOT: 5

Indicadores:

“Creencia sobre la relación atención a la diversidad/calidad educativa”: 51, 52, 53, 54

“Autopercepción de su práctica en relación a la calidad educativa”: 50

3.1.12. Determinar si la edad o el sexo del docente es un factor que facilita o limita su disposición hacia la atención a la diversidad en sus clases.

55	Las mujeres docentes están mejor predispuestas para atender a los niños con NEE que los hombres docentes.					
56	Creo que las nuevas generaciones de docentes tienen una actitud más abierta y positiva hacia la atención a la diversidad en las aulas.					

TOT: 2

Indicadores:

“Percepción de la relación sexo/actitud hacia la inclusión”: 55

“Percepción de la relación edad/actitud hacia la inclusión”: 56

3.1.13 Conocer cómo se perciben a sí mismos y a sus colegas en lo referido a sus actitudes hacia la diversidad.

57	Los maestros y profesores, en general, dedican menos tiempo a los alumnos con NEE.					
58	Tengo una actitud positiva frente a la atención a la diversidad.					
59	En general, mis compañeros de trabajo tienen una actitud positiva frente a la inclusión de los alumnos con NEE.					
60	He visto muchas veces actitudes negativas de mis colegas hacia alumnos con NEE.					
61	He tenido actitudes negativas hacia alumnos con NEE.					
62	El equipo directivo de mi centro se implica activamente en la atención a la diversidad.					
63	En mi centro, soy un referente en temas de atención a la diversidad.					
64	En mi centro, los alumnos con NEE son tenidos en cuenta en el día a día.					
65	Creo que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.					

TOT: 9

Indicadores:

“Autopercepción de su actitud hacia la diversidad”: 58, 61, 63

“Percepción de la actitud de los colegas”: 57, 59, 60

“Percepción de la actitud del equipo directivo y del centro”: 62, 64

“Actitud hacia la diversidad”. 65

PLANILLA DE REGISTRO DE EVALUCIÓN POR EXPERTOS

ÍTEM	CONGRUENCIA		CLARIDAD		TENDENCIOSIDAD		OBSERVACIONES
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							

ÍTEM	CONGRUENCIA		CLARIDAD		TENDENCIOSIDAD		OBSERVACIONES
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							
62							
63							
64							
65							
A							
B							
C							
D							
E							
F							

ANEXO 8
LIBRO DE CÓDIGOS
Cuestionario para maestros y profesores

Variables Clasificadoras:

- VP01 Sexo

Valores permitidos: 1= Hombre
2= Mujer

- VP02 Edad

Valores permitidos: 1= Entre 24 y 35 años
2= Entre 36 y 45 años
3= Entre 46 y 55 años
4= Más de 55 años

- VP03 Puesto actual en el Centro

Valores permitidos: 1= Maestro/a Infantil
2= Maestro/a primaria
3= Profesor/a ESO
4= Profesor/a Bachiller
5= Profesor/a FP
6= Orientador/a
7= Maestro de Audición y Lenguaje
8= Jefe de Departamento
9= Pedagogía Terapéutica
10= Profesor/a de Apoyo
11= Profesor/a Formación y Orientación Laboral
12= Profesor/a Técnico de FP
13= Secretario/a
14= Director/a
15= Jefe de Estudios

- VP04 Titulación adicional

Valores permitidos: 1= Lic. en Psicología
2= Lic. en Pedagogía/Psicopedagogía
3= Grado en Logopedia
4= CAP
5= Máster Universitario en Formación del Profesorado
6= Doctorado

- VP05 Antigüedad en la profesión

Valores permitidos: 1= Hasta 5 años
2= Entre 6 y 10 años
3= Entre 11 y 15 años
4= Entre 16 y 20 años
5= Más de 20 años

- VP06 Titularidad del Centro

Valores permitidos: 1= Público
2= Concertado
3= Privado

- VP07 Tamaño del Centro

Valores permitidos: 1= Pequeño
2= Mediano
3= Grande

- VP08 Tipo de NEAE presentes en el Centro

Valores permitidos: 1= Con altas capacidades
2= Que desconocen el español

3= Pertenecientes a minorías étnicas y/o de ambientes socioculturales o económicos desfavorecidos

4= Con deficiencia motora

5= Con deficiencia auditiva

6= Con deficiencia visual

7= Con deficiencia mental

8= Con dificultades de aprendizaje

9= Otro/TGD

- Experiencia con alumnos con NEAE

Valores permitidos: 1= Sí

2= No

- Tipo de NEAE de los alumnos con los que trabaja/trabajó

Valores permitidos: 1= Altas capacidades

2= Desconocimiento del idioma

3= Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social.

4=TGD (Autismo, Asperger, etc.)

5=Deficiencia motora

6=Discapacidad intelectual

7=Deficiencia sensorial (visual, auditiva)

8=Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.)

9=Otro

Variables en estudio:

- Las variables en estudio VC01 a VC028 y VC030 a VC048 son afirmaciones con opción de respuesta según escala Likert:

Valores permitidos: 1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

- La variable VC029 admite los siguientes valores:

1= Altas capacidades

2= Desconocimiento del idioma

3= Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social.

4=TGD (Autismo, Asperger, etc.)

5=Deficiencia motora

6=Discapacidad intelectual

7=Deficiencia sensorial (visual, auditiva)

8=Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.)

- La variable VA01 es una pregunta con opciones de respuesta múltiple que admite una sola respuesta:

Valores permitidos: A= Una escuela común en la que hay clases de educación especial para alumnos con NEE, con una organización totalmente independiente, que comparten lugares comunes como el patio o el comedor.

B= Una escuela común en la que los alumnos con NEE participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y en la que todos los alumnos se adaptan a las enseñanzas y a la organización del centro.

C= Una escuela preparada para responder a las amplias y variadas características de todo el alumnado y en la que se potencia la colaboración y participación de toda la comunidad educativa.

D= Otra

- La variable VA02 es una pregunta con opciones de respuesta múltiple que admite una sola respuesta:

Valores permitidos: A= Aprender es adquirir conocimientos, memorizarlos y reproducirlos.

B= Aprender es un proceso, en el cual la actividad del aprendiz es fundamental, con el fin de reproducir fielmente la realidad.

C= Aprender implica diferentes procesos mentales mediante los cuales el alumno reconstruye las representaciones y significados de la realidad y de sí mismo.

D= Otra

- La variable VA03 es una pregunta con opciones de respuesta múltiple que admite una sola respuesta:

Valores permitidos: A= Es la transmisión de conocimientos a una persona para que ésta adquiera una determinada formación o destreza.

B= Es un proceso que tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo. Es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades.

C= Es la cultura que cada generación da a la generación que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si puede, llevarlos más allá.

D= Es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social.

E= Otra

ANEXO 9
LIBRO DE CÓDIGOS
Cuestionario para madres y padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Variables Clasificadoras:

- VP01 Sexo

Valores permitidos: 1= Hombre
 2= Mujer

- VP02 Edad

Valores permitidos: 1= Menos de 35 años
 2= Entre 36 y 45 años
 3= Entre 46 y 55 años
 4= Más de 55 años

- VP03 Edad del hijo/a

Valores permitidos: 1= Hasta 5 años
 2= Entre 6 y 12 años
 3= Entre 13 y 16 años
 4= Más de 16 años

- VP04 Escolarización del hijo/a

Valores permitidos: 1= Sí
 2= No

- VP04a Modalidad de escolarización:

Valores permitidos: 1= Escuela Ordinaria
 2= Escuela Especial

- VP04b Titularidad del centro

Valores permitidos: 1= Público
 2= Concertado
 3= Privado

- VP04c Tamaño del centro

Valores permitidos: 1= Pequeño
2= Mediano
3= Grande

- VP05 Tipo de NEAE del hijo/a

Valores permitidos: 1= Altas capacidades
2= Desconocimiento del idioma
3= Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos) y/o con alguna problemática social.
4=Trastorno Generalizado del Desarrollo (Autismo, Asperger, etc.)
5=Deficiencia motora
6=Discapacidad intelectual
7=Deficiencia sensorial (visual, auditiva)
8=Dificultades específicas de aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia, etc.)
9=Otro

- VP06 Ciclo que cursa

Valores permitidos: 1= 1º Ciclo Educación Infantil
2= 2º Ciclo Educación Infantil
3= 1º Ciclo Educación Primaria
4= 2º Ciclo Educación Primaria
5= 3º Ciclo Educación Primaria
6= ESO 1º/2º
7= ESO 3º/4º
8= Bachiller
9= FP Grado Medio
10= FP Grado Superior
11= Otro

Variables en estudio:

- Las variables en estudio PVC01 a PVC020 son afirmaciones con opción de respuesta según escala Likert:

Valores permitidos: 1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

ANEXO 10
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias entre respuestas de mujeres y hombres

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
VC06Concepción de inclusión	Hombre	147	2,00	,936	,077
	Mujer	385	2,20	,915	,047
VC012Descripción de su práctica	Hombre	147	2,44	1,067	,088
	Mujer	385	2,74	1,031	,053
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	Hombre	147	2,46	,796	,066
	Mujer	385	2,24	,886	,045
VC023Creencias T Déficit	Hombre	147	2,31	,888	,073
	Mujer	385	2,05	,914	,047
VC024Creencias T Déficit	Hombre	147	1,86	,889	,073
	Mujer	385	1,62	,792	,040
VC040Inclusividad y calidad en la educación	Hombre	147	3,33	,714	,059
	Mujer	385	3,48	,646	,033
VC046Autopercepción de actitud	Hombre	147	1,91	,784	,065
	Mujer	385	2,10	,838	,043

Anexo 10 (cont.)

Cuestionario para maestros y profesores. Contraste de medias entre respuestas de mujeres y hombres Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC06	Concepción de inclusión	,787	,375	-2,240	530	,026	-,200	,089	-,375	-,025
	Se han asumido varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales	1,751	,186	-2,217	258,835	,028	-,200	,090	-,378	-,022
	Se han asumido varianzas iguales									
VC012	Descripción de su práctica	,734	,392	-2,954	530	,003	-,298	,101	-,496	-,100
	No se han asumido varianzas iguales			-2,908	256,199	,004	-,298	,103	-,500	-,096
	Se han asumido varianzas iguales	,734	,392	2,625	530	,009	,219	,084	,055	,384
	No se han asumido varianzas iguales			2,754	292,053	,006	,219	,080	,063	,376
VC017	Expectativas frente a alumnos NEE	1,124	,290	2,890	530	,004	,254	,088	,081	,427
	Se han asumido varianzas iguales			2,927	271,097	,004	,254	,087	,083	,425
	No se han asumido varianzas iguales	,829	,363	3,124	530	,002	,248	,080	,092	,405
	Se han asumido varianzas iguales			2,968	239,716	,003	,248	,084	,084	,413
VC023	Creencias T Déficit	,442	,506	-2,388	530	,017	-,154	,064	-,281	-,027
	No se han asumido varianzas iguales			-2,284	242,568	,023	-,154	,067	-,287	-,021
	Se han asumido varianzas iguales	,697	,404	-2,312	530	,021	-,185	,080	-,341	-,028
	No se han asumido varianzas iguales			-2,381	280,572	,018	-,185	,078	-,337	-,032

Anexo 11
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por edad
Estadísticos de grupo

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC09Descripción de su práctica	Entre 24 y 35 años	124	3,29	,672	,060	3,17	3,41	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	3,36	,696	,055	3,25	3,47	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	3,35	,627	,048	3,25	3,44	1	4
	Más de 55 años	78	3,10	,749	,085	2,93	3,27	1	4
	Total	532	3,30	,681	,030	3,24	3,36	1	4
	Más de 55 años	78	2,95	,836	,095	2,76	3,14	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,72	1,116	,100	2,52	2,92	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,77	1,035	,082	2,61	2,93	1	4
VC012Descripción de su práctica	Entre 46 y 55 años	170	2,64	,982	,075	2,49	2,79	1	4
	Más de 55 años	78	2,37	1,070	,121	2,13	2,61	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,11	,857	,077	1,96	2,27	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,27	,807	,064	2,14	2,39	1	4
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	Entre 46 y 55 años	170	2,36	,888	,068	2,23	2,50	1	4
	Más de 55 años	78	2,50	,908	,103	2,30	2,70	1	4
VC024Creencias T Déficit	Entre 24 y 35 años	124	1,54	,715	,064	1,41	1,67	1	3
	Entre 36 y 45 años	160	1,60	,795	,063	1,48	1,72	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	1,72	,830	,064	1,59	1,84	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC030Preferencia hacia las NEE	Más de 55 años	78	2,01	,960	,109	1,80	2,23	1	4
	Total	532	1,68	,827	,036	1,61	1,75	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,29	,935	,084	2,12	2,46	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,41	,934	,074	2,26	2,55	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,51	,931	,071	2,36	2,65	1	4
	Más de 55 años	78	2,68	,919	,104	2,47	2,89	1	4
	Total	532	2,45	,937	,041	2,37	2,53	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	3,31	,808	,073	3,16	3,45	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	3,29	,798	,063	3,17	3,42	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	3,01	,825	,063	2,88	3,13	1	4
	Más de 55 años	78	2,97	,882	,100	2,78	3,17	1	4
	Total	532	3,16	,833	,036	3,09	3,23	1	4
VC031Relación Formación/Actitud	Entre 24 y 35 años	124	3,15	,751	,067	3,01	3,28	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	3,15	,803	,063	3,02	3,28	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,98	,825	,063	2,86	3,11	1	4
	Más de 55 años	78	2,85	,757	,086	2,68	3,02	1	4
	Total	532	3,05	,797	,035	2,98	3,12	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,48	,811	,073	2,33	2,62	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,30	,823	,065	2,17	2,43	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,56	,814	,062	2,44	2,68	1	4
	Más de 55 años	78	2,85	,757	,086	2,68	3,02	1	4
	Total	532	3,05	,797	,035	2,98	3,12	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,48	,811	,073	2,33	2,62	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,30	,823	,065	2,17	2,43	1	4
VC032Relación Formación/Actitud	Entre 46 y 55 años	170	2,98	,825	,063	2,86	3,11	1	4
	Más de 55 años	78	2,85	,757	,086	2,68	3,02	1	4
	Total	532	3,05	,797	,035	2,98	3,12	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,48	,811	,073	2,33	2,62	1	4
VC033Percepción de la formación	Entre 36 y 45 años	160	2,30	,823	,065	2,17	2,43	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,56	,814	,062	2,44	2,68	1	4
	Más de 55 años	78	2,85	,757	,086	2,68	3,02	1	4
	Total	532	3,05	,797	,035	2,98	3,12	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para		Mínimo	Máximo
						la media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC034Percepción de la formación	Más de 55 años	78	2,37	,870	,098	2,18	2,57	1	4
	Total	532	2,43	,829	,036	2,36	2,50	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	2,02	,721	,065	1,89	2,14	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	1,88	,652	,052	1,77	1,98	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,08	,733	,056	1,97	2,19	1	4
	Más de 55 años	78	2,05	,682	,077	1,90	2,21	1	3
	Total	532	2,00	,702	,030	1,94	2,06	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	1,98	,846	,076	1,83	2,13	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	2,31	,826	,065	2,18	2,44	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,25	,815	,062	2,13	2,38	1	4
VC043Actitud de sus colegas	Más de 55 años	78	2,35	,803	,091	2,17	2,53	1	4
	Total	532	2,22	,832	,036	2,15	2,29	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	1,90	,844	,076	1,75	2,05	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	1,99	,816	,065	1,86	2,11	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,19	,816	,063	2,07	2,32	1	4
	Más de 55 años	78	2,08	,802	,091	1,90	2,26	1	4
	Total	532	2,05	,827	,036	1,97	2,12	1	4
	Entre 24 y 35 años	124	1,90	,844	,076	1,75	2,05	1	4
	Entre 36 y 45 años	160	1,99	,816	,065	1,86	2,11	1	4
	Entre 46 y 55 años	170	2,19	,816	,063	2,07	2,32	1	4

Anexo 11 (cont.)

Cuestionario para maestros y profesores Contraste de medias por edad Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC09Descripción de su práctica	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	-,072	,081	,810	-,28	,14
		Entre 46 y 55 años	-,057	,080	,893	-,26	,15
		Más de 55 años	,188	,098	,222	-,06	,44
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	,072	,081	,810	-,14	,28
		Entre 46 y 55 años	,015	,075	,997	-,18	,21
		Más de 55 años	,260*	,094	,029	,02	,50
	Entre 46 y 55 años	Entre 24 y 35 años	,057	,080	,893	-,15	,26
		Entre 36 y 45 años	-,015	,075	,997	-,21	,18
		Más de 55 años	,244*	,093	,042	,01	,48
	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	-,188	,098	,222	-,44	,06
		Entre 36 y 45 años	-,260*	,094	,029	-,50	-,02
		Entre 46 y 55 años	-,244*	,093	,042	-,48	-,01
	Entre 24 y 35 años	Más de 55 años	,066	,123	,951	-,25	,38
		Entre 36 y 45 años	-,093	,130	,890	-,43	,24
		Más de 55 años	-,125	,124	,745	-,45	,20
VC012Descripción de su práctica	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	-,066	,123	,951	-,38	,25
		Entre 46 y 55 años	-,051	,125	,977	-,37	,27
		Más de 55 años	,077	,123	,925	-,24	,39
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	,346	,151	,101	-,04	,73
		Entre 46 y 55 años	,051	,125	,977	-,27	,37
		Más de 55 años	,128	,115	,684	-,17	,42
	Entre 46 y 55 años	Entre 24 y 35 años	,397*	,144	,031	,03	,77
		Entre 36 y 45 años	-,077	,123	,925	-,39	,24
		Más de 55 años	-,128	,115	,684	-,42	,17
	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,269	,143	,235	-,10	,64
		Entre 36 y 45 años	-,346	,151	,101	-,73	,04
		Entre 46 y 55 años	-,397*	,144	,031	-,77	-,03
	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	-,269	,143	,235	-,64	,10
		Entre 46 y 55 años	-,156	,103	,430	-,42	,11
		Más de 55 años	-,252	,102	,064	-,51	,01
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	Entre 24 y 35 años	Más de 55 años	-,387*	,124	,010	-,71	-,07
		Entre 36 y 45 años	,156	,103	,430	-,11	,42
		Más de 55 años	-,096	,095	,742	-,34	,15
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	-,231	,119	,210	-,54	,07
		Entre 46 y 55 años	,252	,102	,064	-,01	,51
		Más de 55 años	,096	,095	,742	-,15	,34
		Más de 55 años	-,135	,118	,659	-,44	,17

	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC024Creencias T Déficit		Entre 24 y 35 años	,387*	,124	,010	,07	,71
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,231	,119	,210	-,07	,54
		Entre 46 y 55 años	,135	,118	,659	-,17	,44
		Entre 36 y 45 años	-,060	,097	,928	-,31	,19
	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	-,177	,096	,255	-,43	,07
		Más de 55 años	-,472*	,118	,000	-,78	-,17
		Entre 24 y 35 años	,060	,097	,928	-,19	,31
	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	-,118	,090	,556	-,35	,11
		Más de 55 años	-,413*	,113	,002	-,70	-,12
		Entre 24 y 35 años	,177	,096	,255	-,07	,43
	Entre 46 y 55 años	Entre 36 y 45 años	,118	,090	,556	-,11	,35
		Más de 55 años	-,295*	,111	,041	-,58	-,01
		Entre 24 y 35 años	,472*	,118	,000	,17	,78
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,413*	,113	,002	,12	,70
		Entre 46 y 55 años	,295*	,111	,041	,01	,58
		Entre 36 y 45 años	-,116	,111	,726	-,40	,17
	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	-,216	,110	,204	-,50	,07
		Más de 55 años	-,389*	,135	,021	-,74	-,04
		Entre 24 y 35 años	,116	,111	,726	-,17	,40
	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	-,100	,103	,766	-,36	,16
VC030Preferencia hacia las		Más de 55 años	-,273	,129	,146	-,60	,06
NEE		Entre 24 y 35 años	,216	,110	,204	-,07	,50
	Entre 46 y 55 años	Entre 36 y 45 años	,100	,103	,766	-,16	,36
		Más de 55 años	-,174	,127	,523	-,50	,15
		Entre 24 y 35 años	,389*	,135	,021	,04	,74
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,273	,129	,146	-,06	,60
		Entre 46 y 55 años	,174	,127	,523	-,15	,50
		Entre 36 y 45 años	,013	,098	,999	-,24	,27
	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	,301*	,097	,011	,05	,55
		Más de 55 años	,332*	,119	,027	,03	,64
		Entre 24 y 35 años	-,013	,098	,999	-,27	,24
	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	,288*	,091	,008	,05	,52
VC031Relación		Más de 55 años	,319*	,113	,026	,03	,61
Formación/Actitud		Entre 24 y 35 años	-,301*	,097	,011	-,55	-,05
	Entre 46 y 55 años	Entre 36 y 45 años	-,288*	,091	,008	-,52	-,05
		Más de 55 años	,032	,112	,992	-,26	,32
		Entre 24 y 35 años	-,332*	,119	,027	-,64	-,03
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	-,319*	,113	,026	-,61	-,03
		Entre 46 y 55 años	-,032	,112	,992	-,32	,26

	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC032Relación Formación/Actitud	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	-,005	,095	1,000	-,25	,24
		Entre 46 y 55 años	,163	,093	,303	-,08	,40
		Más de 55 años	,299*	,114	,045	,00	,59
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	,005	,095	1,000	-,24	,25
		Entre 46 y 55 años	,168	,087	,220	-,06	,39
		Más de 55 años	,304*	,109	,029	,02	,59
	Entre 46 y 55 años	Entre 24 y 35 años	-,163	,093	,303	-,40	,08
		Entre 36 y 45 años	-,168	,087	,220	-,39	,06
		Más de 55 años	,136	,108	,590	-,14	,42
	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	-,299*	,114	,045	-,59	,00
		Entre 36 y 45 años	-,304*	,109	,029	-,59	-,02
		Entre 46 y 55 años	-,136	,108	,590	-,42	,14
VC033Percepción de la formación	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	,176	,099	,283	-,08	,43
		Entre 46 y 55 años	-,083	,097	,829	-,33	,17
		Más de 55 años	,104	,119	,819	-,20	,41
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	-,176	,099	,283	-,43	,08
		Entre 46 y 55 años	-,259*	,091	,023	-,49	-,02
		Más de 55 años	-,072	,114	,922	-,37	,22
	Entre 46 y 55 años	Entre 24 y 35 años	,083	,097	,829	-,17	,33
		Entre 36 y 45 años	,259*	,091	,023	,02	,49
		Más de 55 años	,187	,113	,346	-,10	,48
	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	-,104	,119	,819	-,41	,20
		Entre 36 y 45 años	,072	,114	,922	-,22	,37
		Entre 46 y 55 años	-,187	,113	,346	-,48	,10
VC034Percepción de la formación	Entre 24 y 35 años	Entre 36 y 45 años	,141	,084	,331	-,07	,36
		Entre 46 y 55 años	-,066	,083	,853	-,28	,15
		Más de 55 años	-,035	,101	,986	-,30	,23
	Entre 36 y 45 años	Entre 24 y 35 años	-,141	,084	,331	-,36	,07
		Entre 46 y 55 años	-,207*	,077	,037	-,41	-,01
		Más de 55 años	-,176	,097	,262	-,43	,07
	Entre 46 y 55 años	Entre 24 y 35 años	,066	,083	,853	-,15	,28
		Entre 36 y 45 años	,207*	,077	,037	,01	,41
		Más de 55 años	,031	,096	,988	-,22	,28
	Más de 55 años	Entre 24 y 35 años	,035	,101	,986	-,23	,30
		Entre 36 y 45 años	,176	,097	,262	-,07	,43
		Entre 46 y 55 años	-,031	,096	,988	-,28	,22

	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC043Actitud de sus colegas		Entre 36 y 45 años	-,329*	,099	,005	-,58	-,07
	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	-,269*	,097	,030	-,52	-,02
		Más de 55 años	-,362*	,119	,013	-,67	-,06
		Entre 24 y 35 años	,329*	,099	,005	,07	,58
	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	,060	,091	,913	-,17	,29
		Más de 55 años	-,034	,114	,991	-,33	,26
		Entre 24 y 35 años	,269*	,097	,030	,02	,52
	Entre 46 y 55 años	Entre 36 y 45 años	-,060	,091	,913	-,29	,17
		Más de 55 años	-,093	,113	,841	-,38	,20
		Entre 24 y 35 años	,362*	,119	,013	,06	,67
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,034	,114	,991	-,26	,33
		Entre 46 y 55 años	,093	,113	,841	-,20	,38
		Entre 36 y 45 años	-,092	,098	,783	-,35	,16
	Entre 24 y 35 años	Entre 46 y 55 años	-,299*	,097	,012	-,55	-,05
		Más de 55 años	-,182	,119	,419	-,49	,12
VC046Autopercepción de actitud		Entre 24 y 35 años	,092	,098	,783	-,16	,35
	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	-,207	,090	,103	-,44	,03
		Más de 55 años	-,089	,113	,860	-,38	,20
		Entre 24 y 35 años	,299*	,097	,012	,05	,55
	Entre 46 y 55 años	Entre 36 y 45 años	,207	,090	,103	-,03	,44
		Más de 55 años	,117	,112	,724	-,17	,41
		Entre 24 y 35 años	,182	,119	,419	-,12	,49
	Más de 55 años	Entre 36 y 45 años	,089	,113	,860	-,20	,38
		Entre 46 y 55 años	-,117	,112	,724	-,41	,17

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Anexo 12
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por nivel educativo

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC04Concepción de inclusión	Infantil	69	3,59	,626	,075	3,44	3,74	1	4
	Primaria	161	3,71	,529	,042	3,63	3,80	2	4
	Secundaria	239	3,42	,643	,042	3,34	3,50	1	4
	Total	469	3,55	,617	,028	3,49	3,60	1	4
VC08Autopercepción de su práctica	Infantil	69	3,16	,504	,061	3,04	3,28	2	4
	Primaria	161	3,34	,603	,048	3,25	3,44	1	4
	Secundaria	239	3,16	,622	,040	3,08	3,24	1	4
	Total	469	3,22	,604	,028	3,17	3,28	1	4
VC09Descripción de su práctica	Infantil	69	3,33	,634	,076	3,18	3,49	1	4
	Primaria	161	3,43	,669	,053	3,33	3,54	1	4
	Secundaria	239	3,14	,693	,045	3,05	3,23	1	4
	Total	469	3,27	,689	,032	3,21	3,33	1	4
VC010Descripción de su práctica	Infantil	69	3,42	,695	,084	3,25	3,59	1	4
	Primaria	161	3,26	,738	,058	3,15	3,38	1	4
	Secundaria	239	2,90	,773	,050	2,80	2,99	1	4
	Total	469	3,10	,778	,036	3,03	3,17	1	4
VC011Descripción de su práctica	Infantil	69	3,07	,960	,116	2,84	3,30	1	4
	Primaria	161	3,26	,855	,067	3,13	3,39	1	4
	Secundaria	239	2,87	,899	,058	2,76	2,99	1	4
	Total	469	3,04	,909	,042	2,95	3,12	1	4
VC012Descripción de su práctica	Infantil	69	3,07	,960	,116	2,84	3,30	1	4
	Primaria	161	2,83	1,038	,082	2,67	2,99	1	4
	Secundaria	239	2,28	,979	,063	2,16	2,41	1	4
	Total	469	2,59	1,046	,048	2,49	2,68	1	4
VC016Valoración de la práctica	Infantil	69	2,70	,896	,108	2,48	2,91	1	4
	Primaria	161	3,02	,829	,065	2,90	3,15	1	4
	Secundaria	239	3,00	,833	,054	2,90	3,11	1	4
	Total	469	2,97	,847	,039	2,89	3,04	1	4
VC019Creencias T Déficit	Infantil	69	1,77	,731	,088	1,59	1,94	1	4
	Primaria	161	1,86	,843	,066	1,73	1,99	1	4
	Secundaria	239	2,06	,825	,053	1,96	2,17	1	4
	Total	469	1,95	,825	,038	1,87	2,02	1	4
VC020Creencias T Déficit	Infantil	69	2,00	,939	,113	1,77	2,23	1	4
	Primaria	161	1,92	,859	,068	1,79	2,05	1	4
	Secundaria	239	2,17	,884	,057	2,06	2,28	1	4
	Total	469	2,06	,890	,041	1,98	2,14	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC022Creencias T Déficit	Infantil	69	2,09	,853	,103	1,88	2,29	1	4
	Primaria	161	2,06	,892	,070	1,92	2,20	1	4
	Secundaria	239	2,35	,815	,053	2,24	2,45	1	4
	Total	469	2,21	,857	,040	2,13	2,29	1	4
VC023Creencias T Déficit	Infantil	69	1,86	,912	,110	1,64	2,07	1	4
	Primaria	161	2,07	,926	,073	1,93	2,22	1	4
	Secundaria	239	2,23	,898	,058	2,11	2,34	1	4
	Total	469	2,12	,917	,042	2,04	2,20	1	4
VC024Creencias T Déficit	Infantil	69	1,39	,548	,066	1,26	1,52	1	3
	Primaria	161	1,50	,751	,059	1,38	1,61	1	4
	Secundaria	239	1,92	,892	,058	1,81	2,03	1	4
	Total	469	1,70	,833	,038	1,62	1,77	1	4
VC025Creencias T Déficit	Infantil	69	2,88	,814	,098	2,69	3,08	1	4
	Primaria	161	2,63	,947	,075	2,48	2,77	1	4
	Secundaria	239	2,86	,901	,058	2,74	2,97	1	4
	Total	469	2,78	,910	,042	2,70	2,87	1	4
VC027Imposición de la inclusión	Infantil	69	1,97	,954	,115	1,74	2,20	1	4
	Primaria	161	1,91	,945	,074	1,77	2,06	1	4
	Secundaria	239	2,23	,922	,060	2,11	2,35	1	4
	Total	469	2,08	,945	,044	2,00	2,17	1	4
VC028Preferencia hacia las NEE	Infantil	69	2,16	,901	,109	1,94	2,38	1	4
	Primaria	161	2,25	,949	,075	2,10	2,40	1	4
	Secundaria	239	2,46	,882	,057	2,34	2,57	1	4
	Total	469	2,34	,915	,042	2,26	2,42	1	4
VC033Percepción de la formación	Infantil	69	2,38	,709	,085	2,21	2,55	1	4
	Primaria	161	2,52	,807	,064	2,39	2,64	1	4
	Secundaria	239	2,29	,838	,054	2,18	2,40	1	4
	Total	469	2,38	,814	,038	2,31	2,45	1	4
VC035Relación Formación/Actitud	Infantil	69	3,33	,721	,087	3,16	3,51	1	4
	Primaria	161	3,24	,729	,057	3,12	3,35	1	4
	Secundaria	239	3,02	,802	,052	2,92	3,12	1	4
	Total	469	3,14	,774	,036	3,07	3,21	1	4
VC040Inclusividad y calidad en la educación	Infantil	69	3,46	,584	,070	3,32	3,60	2	4
	Primaria	161	3,53	,708	,056	3,42	3,64	1	4
	Secundaria	239	3,34	,686	,044	3,26	3,43	1	4
	Total	469	3,42	,683	,032	3,36	3,49	1	4
VC041Expectativas frente a alumnos NEE	Infantil	69	2,04	,775	,093	1,86	2,23	1	4
	Primaria	161	2,27	,908	,072	2,13	2,41	1	4
	Secundaria	239	2,44	,862	,056	2,33	2,55	1	4
	Total	469	2,32	,876	,040	2,24	2,40	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC042Actitud de sus colegas	Infantil	69	2,96	,716	,086	2,78	3,13	1	4
	Primaria	161	2,81	,800	,063	2,69	2,94	1	4
	Secundaria	239	2,63	,704	,046	2,54	2,72	1	4
	Total	469	2,74	,749	,035	2,67	2,81	1	4
VC043Actitud de sus colegas	Infantil	69	1,93	,734	,088	1,75	2,10	1	3
	Primaria	161	2,15	,853	,067	2,02	2,28	1	4
	Secundaria	239	2,27	,808	,052	2,17	2,37	1	4
	Total	469	2,18	,820	,038	2,10	2,25	1	4
VC045Percepción actitud directivos y centro	Infantil	69	2,97	,766	,092	2,79	3,16	1	4
	Primaria	161	3,09	,835	,066	2,96	3,22	1	4
	Secundaria	239	2,89	,843	,055	2,78	3,00	1	4
	Total	469	2,97	,833	,038	2,90	3,05	1	4
VC046Autopercepción de actitud	Infantil	69	1,75	,604	,073	1,61	1,90	1	3
	Primaria	161	2,04	,861	,068	1,91	2,18	1	4
	Secundaria	239	1,93	,742	,048	1,84	2,03	1	4
	Total	469	1,94	,771	,036	1,87	2,01	1	4
VC047Percepción actitud directivos y centro	Infantil	69	3,20	,584	,070	3,06	3,34	2	4
	Primaria	161	3,29	,596	,047	3,19	3,38	2	4
	Secundaria	239	2,88	,771	,050	2,78	2,98	1	4
	Total	469	3,07	,715	,033	3,00	3,13	1	4

Anexo 12 (cont.)

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por nivel educativo
 Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Nivel educativo docente	(J) Nivel educativo docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC04 Concepción de inclusión	Infantil	Primaria	-,120	,087	,351	-,32	,08
		Secundaria	,172	,082	,095	-,02	,37
	Primaria	Infantil	,120	,087	,351	-,08	,32
		Secundaria	,292*	,062	,000	,15	,44
	Secundaria	Infantil	-,172	,082	,095	-,37	,02
		Primaria	-,292*	,062	,000	-,44	-,15
VC08 Autopercepción de su práctica	Infantil	Primaria	-,182	,086	,088	-,38	,02
		Secundaria	,000	,082	1,000	-,19	,19
	Primaria	Infantil	,182	,086	,088	-,02	,38
		Secundaria	,183*	,061	,008	,04	,33
	Secundaria	Infantil	,000	,082	1,000	-,19	,19
		Primaria	-,183*	,061	,008	-,33	-,04
VC09 Descripción de su práctica	Infantil	Primaria	-,101	,097	,551	-,33	,13
		Secundaria	,195	,092	,089	-,02	,41
	Primaria	Infantil	,101	,097	,551	-,13	,33
		Secundaria	,297*	,069	,000	,13	,46
	Secundaria	Infantil	-,195	,092	,089	-,41	,02
		Primaria	-,297*	,069	,000	-,46	-,13
VC10 Descripción de su práctica	Infantil	Primaria	,159	,108	,303	-,09	,41
		Secundaria	,525*	,103	,000	,28	,77
	Primaria	Infantil	-,159	,108	,303	-,41	,09
		Secundaria	,365*	,076	,000	,19	,55
	Secundaria	Infantil	-,525*	,103	,000	-,77	-,28
		Primaria	-,365*	,076	,000	-,55	-,19
VC11 Descripción de su práctica	Infantil	Primaria	-,188	,129	,308	-,49	,11
		Secundaria	,198	,122	,237	-,09	,49
	Primaria	Infantil	,188	,129	,308	-,11	,49
		Secundaria	,386*	,091	,000	,17	,60
	Secundaria	Infantil	-,198	,122	,237	-,49	,09
		Primaria	-,386*	,091	,000	-,60	-,17
VC12 Descripción de su práctica	Infantil	Primaria	,240	,143	,216	-,10	,58
		Secundaria	,792*	,136	,000	,47	1,11
	Primaria	Infantil	-,240	,143	,216	-,58	,10
		Secundaria	,552*	,102	,000	,31	,79
	Secundaria	Infantil	-,792*	,136	,000	-1,11	-,47

Variable en estudio	(I) Nivel educativo docente	(J) Nivel educativo docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC016Valoración de la práctica	Infantil	Primaria	-,552*	,102	,000	-,79	-,31
		Primaria	-,329*	,121	,019	-,61	-,04
		Secundaria	-,309*	,115	,021	-,58	-,04
		Infantil	,329*	,121	,019	,04	,61
		Secundaria	,021	,086	,968	-,18	,22
		Infantil	,309*	,115	,021	,04	,58
	Secundaria	Primaria	-,021	,086	,968	-,22	,18
		Primaria	-,089	,118	,730	-,37	,19
		Secundaria	-,295*	,112	,024	-,56	-,03
		Infantil	,089	,118	,730	-,19	,37
VC019Creencias T Déficit	Primaria	Secundaria	-,206*	,083	,037	-,40	-,01
		Infantil	,295*	,112	,024	,03	,56
		Primaria	,206*	,083	,037	,01	,40
	Secundaria	Primaria	,081	,127	,801	-,22	,38
		Secundaria	-,172	,121	,331	-,46	,11
		Infantil	-,081	,127	,801	-,38	,22
	Infantil	Secundaria	-,252*	,090	,015	-,46	-,04
		Infantil	,172	,121	,331	-,11	,46
		Primaria	,252*	,090	,015	,04	,46
		Primaria	,025	,122	,977	-,26	,31
VC020Creencias T Déficit	Primaria	Secundaria	-,260	,116	,065	-,53	,01
		Infantil	-,025	,122	,977	-,31	,26
		Secundaria	-,285*	,086	,003	-,49	-,08
	Secundaria	Infantil	,260	,116	,065	-,01	,53
		Primaria	,285*	,086	,003	,08	,49
		Primaria	-,219	,131	,215	-,53	,09
	Infantil	Secundaria	-,371*	,124	,008	-,66	-,08
		Infantil	,219	,131	,215	-,09	,53
		Secundaria	-,151	,093	,233	-,37	,07
		Infantil	,371*	,124	,008	,08	,66
VC022Creencias T Déficit	Primaria	Secundaria	,151	,093	,233	-,07	,37
		Primaria	-,106	,115	,632	-,38	,17
		Secundaria	-,529*	,110	,000	-,79	-,27
	Secundaria	Infantil	,106	,115	,632	-,17	,38
		Secundaria	-,424*	,082	,000	-,62	-,23
		Infantil	,529*	,110	,000	,27	,79
	Infantil	Primaria	,424*	,082	,000	,23	,62
		Primaria					
		Secundaria					
		Infantil					
VC023Creencias T Déficit	Primaria	Secundaria					
		Infantil					
		Primaria					
	Secundaria	Primaria					
		Secundaria					
		Infantil					
	Infantil	Primaria					
		Secundaria					
		Infantil					
		Primaria					
VC024Creencias T Déficit	Primaria	Secundaria					
		Infantil					
		Primaria					
	Secundaria	Primaria					
		Secundaria					
		Infantil					
	Infantil	Primaria					
		Secundaria					
		Infantil					
		Primaria					

Variable en estudio	(I) Nivel educativo docente	(J) Nivel educativo docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC025Creencias T Déficit	Infantil	Primaria	,257	,130	,121	-,05	,56
		Secundaria	,026	,124	,975	-,26	,32
	Primaria	Infantil	-,257	,130	,121	-,56	,05
		Secundaria	-,230*	,092	,034	-,45	-,01
	Secundaria	Infantil	-,026	,124	,975	-,32	,26
		Primaria	,230*	,092	,034	,01	,45
VC027Imposición de la inclusión	Infantil	Primaria	,058	,134	,903	-,26	,37
		Secundaria	-,259	,128	,107	-,56	,04
	Primaria	Infantil	-,058	,134	,903	-,37	,26
		Secundaria	-,317*	,095	,003	-,54	-,09
	Secundaria	Infantil	,259	,128	,107	-,04	,56
		Primaria	,317*	,095	,003	,09	,54
VC028Preferencia hacia las NEE	Infantil	Primaria	-,089	,131	,775	-,40	,22
		Secundaria	-,297*	,124	,045	-,59	,00
	Primaria	Infantil	,089	,131	,775	-,22	,40
		Secundaria	-,208	,093	,065	-,43	,01
	Secundaria	Infantil	,297*	,124	,045	,00	,59
		Primaria	,208	,093	,065	-,01	,43
VC033Percepción de la formación	Infantil	Primaria	-,139	,117	,459	-,41	,14
		Secundaria	,088	,111	,706	-,17	,35
	Primaria	Infantil	,139	,117	,459	-,14	,41
		Secundaria	,227*	,083	,017	,03	,42
	Secundaria	Infantil	-,088	,111	,706	-,35	,17
		Primaria	-,227*	,083	,017	-,42	-,03
VC035Relación Formación/Actitud	Infantil	Primaria	,097	,110	,651	-,16	,36
		Secundaria	,312*	,105	,008	,07	,56
	Primaria	Infantil	-,097	,110	,651	-,36	,16
		Secundaria	,215*	,078	,017	,03	,40
	Secundaria	Infantil	-,312*	,105	,008	-,56	-,07
		Primaria	-,215*	,078	,017	-,40	-,03
VC040Inclusividad y calidad en la educación	Infantil	Primaria	-,064	,098	,789	-,29	,17
		Secundaria	,121	,093	,396	-,10	,34
	Primaria	Infantil	,064	,098	,789	-,17	,29
		Secundaria	,185*	,069	,021	,02	,35
	Secundaria	Infantil	-,121	,093	,396	-,34	,10
		Primaria	-,185*	,069	,021	-,35	-,02

Variable en estudio	(I) Nivel educativo docente	(J) Nivel educativo docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC041Expectativas frente a alumnos NEE	Infantil	Primaria	-,230	,125	,157	-,52	,06
		Secundaria	-,396*	,118	,003	-,67	-,12
		Primaria	,230	,125	,157	-,06	,52
		Secundaria	-,166	,088	,146	-,37	,04
	Secundaria	Infantil	,396*	,118	,003	,12	,67
		Primaria	,166	,088	,146	-,04	,37
		Primaria	,143	,106	,373	-,11	,39
		Secundaria	,329*	,101	,004	,09	,57
VC042Actitud de sus colegas	Primaria	Infantil	-,143	,106	,373	-,39	,11
		Secundaria	,186*	,075	,037	,01	,36
		Infantil	-,329*	,101	,004	-,57	-,09
		Primaria	-,186*	,075	,037	-,36	-,01
	Secundaria	Primaria	-,222	,117	,142	-,50	,05
		Secundaria	-,344*	,111	,006	-,61	-,08
		Infantil	,222	,117	,142	-,05	,50
		Secundaria	-,123	,083	,301	-,32	,07
VC043Actitud de sus colegas	Secundaria	Infantil	,344*	,111	,006	,08	,61
		Primaria	,123	,083	,301	-,07	,32
		Primaria	-,122	,119	,562	-,40	,16
		Secundaria	,080	,113	,761	-,19	,35
	Primaria	Infantil	,122	,119	,562	-,16	,40
		Secundaria	,202*	,085	,046	,00	,40
		Infantil	-,080	,113	,761	-,35	,19
		Primaria	-,202*	,085	,046	-,40	,00
VC045Percepción actitud directivos y centro	Secundaria	Primaria	-,290*	,110	,024	-,55	-,03
		Secundaria	-,179	,105	,202	-,43	,07
		Infantil	,290*	,110	,024	,03	,55
		Secundaria	,110	,078	,336	-,07	,29
	Primaria	Infantil	,179	,105	,202	-,07	,43
		Primaria	-,110	,078	,336	-,29	,07
		Primaria	-,083	,099	,682	-,32	,15
		Secundaria	,324*	,094	,002	,10	,55
VC046Autopercepción de actitud	Primaria	Infantil	,083	,099	,682	-,15	,32
		Secundaria	,407*	,070	,000	,24	,57
	Secundaria	Infantil	-,324*	,094	,002	-,55	-,10
		Primaria	-,407*	,070	,000	-,57	-,24

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Anexo 13
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por titularidad del centro

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC06	Público	433	2,15	,930	,045	2,06	2,23	1	4
	Concertado	76	2,26	,870	,100	2,06	2,46	1	4
	Privado	23	1,74	,915	,191	1,34	2,13	1	4
	Total	532	2,14	,925	,040	2,07	2,22	1	4
VC09	Público	433	3,34	,659	,032	3,28	3,41	1	4
	Concertado	76	3,25	,656	,075	3,10	3,40	1	4
	Privado	23	2,70	,876	,183	2,32	3,07	1	4
	Total	532	3,30	,681	,030	3,24	3,36	1	4
VC011	Público	433	3,12	,882	,042	3,03	3,20	1	4
	Concertado	76	3,05	,815	,093	2,87	3,24	1	4
	Privado	23	2,22	1,085	,226	1,75	2,69	1	4
	Total	532	3,07	,899	,039	2,99	3,14	1	4
VC012	Público	433	2,70	1,048	,050	2,61	2,80	1	4
	Concertado	76	2,59	1,022	,117	2,36	2,83	1	4
	Privado	23	2,00	,953	,199	1,59	2,41	1	4
	Total	532	2,66	1,048	,045	2,57	2,75	1	4
VC043	Público	433	2,27	,834	,040	2,20	2,35	1	4
	Concertado	76	1,97	,765	,088	1,80	2,15	1	4
	Privado	23	2,04	,878	,183	1,66	2,42	1	4
	Total	532	2,22	,832	,036	2,15	2,29	1	4

Anexo 13 (cont.)

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por titularidad del centro
Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Titularidad del Centro	(J) Titularidad del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC06Concepción de inclusión	Público	Concertado	-,118	,115	,560	-,39	,15
		Privado	,406	,197	,099	-,06	,87
	Concertado	Público	,118	,115	,560	-,15	,39
		Privado	,524*	,219	,045	,01	1,04
	Privado	Público	-,406	,197	,099	-,87	,06
		Concertado	-,524*	,219	,045	-1,04	-,01
	Público	Concertado	,094	,083	,495	-,10	,29
		Privado	,648*	,143	,000	,31	,98
VC09Descripción de su práctica	Concertado	Público	-,094	,083	,495	-,29	,10
		Privado	,554*	,159	,002	,18	,93
	Privado	Público	-,648*	,143	,000	-,98	-,31
		Concertado	-,554*	,159	,002	-,93	-,18
	Público	Concertado	,063	,110	,835	-,20	,32
		Privado	,898*	,189	,000	,45	1,34
	Concertado	Público	-,063	,110	,835	-,32	,20
		Privado	,835*	,210	,000	,34	1,33
VC011Descripción de su práctica	Privado	Público	-,898*	,189	,000	-1,34	-,45
		Concertado	-,835*	,210	,000	-1,33	-,34
	Público	Concertado	,112	,129	,661	-,19	,42
		Privado	,704*	,223	,005	,18	1,23
	Concertado	Público	-,112	,129	,661	-,42	,19
		Privado	,592*	,248	,045	,01	1,17
	Privado	Público	-,704*	,223	,005	-1,23	-,18
		Concertado	-,592*	,248	,045	-1,17	-,01
VC012Descripción de su práctica	Público	Concertado	,301*	,103	,010	,06	,54
		Privado	,231	,177	,391	-,18	,65
	Concertado	Público	-,301*	,103	,010	-,54	-,06
		Privado	-,070	,197	,933	-,53	,39
	Privado	Público	-,231	,177	,391	-,65	,18
		Concertado	,070	,197	,933	-,39	,53
VC043Actitud de sus colegas	Concertado	Público	-,301*	,103	,010	-,54	-,06
		Privado	-,070	,197	,933	-,53	,39
	Privado	Público	-,231	,177	,391	-,65	,18
		Concertado	,070	,197	,933	-,39	,53

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Anexo 14
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por tamaño del centro

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al		Mínimo	Máximo
						95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC04	Pequeño	51	3,82	,385	,054	3,72	3,93	3	4
	Mediano	243	3,56	,602	,039	3,49	3,64	1	4
	Grande	238	3,52	,628	,041	3,44	3,60	1	4
	Total	532	3,57	,602	,026	3,52	3,62	1	4
VC08	Pequeño	51	3,41	,572	,080	3,25	3,57	2	4
	Mediano	243	3,29	,602	,039	3,21	3,36	1	4
	Grande	238	3,16	,607	,039	3,08	3,23	1	4
	Total	532	3,24	,606	,026	3,19	3,29	1	4
VC09	Pequeño	51	3,51	,543	,076	3,36	3,66	2	4
	Mediano	243	3,34	,644	,041	3,26	3,42	1	4
	Grande	238	3,22	,733	,047	3,13	3,32	1	4
	Total	532	3,30	,681	,030	3,24	3,36	1	4
VC010	Pequeño	51	3,35	,716	,100	3,15	3,55	1	4
	Mediano	243	3,20	,751	,048	3,10	3,29	1	4
	Grande	238	3,00	,796	,052	2,90	3,10	1	4
	Total	532	3,12	,776	,034	3,06	3,19	1	4
VC019	Pequeño	51	1,69	,707	,099	1,49	1,89	1	3
	Mediano	243	1,92	,847	,054	1,81	2,03	1	4
	Grande	238	2,01	,824	,053	1,91	2,12	1	4
	Total	532	1,94	,828	,036	1,87	2,01	1	4
VC025	Pequeño	51	2,53	,966	,135	2,26	2,80	1	4
	Mediano	243	2,75	,890	,057	2,64	2,86	1	4
	Grande	238	2,87	,904	,059	2,75	2,98	1	4
	Total	532	2,78	,907	,039	2,70	2,86	1	4
VC043	Pequeño	51	2,25	,956	,134	1,99	2,52	1	4
	Mediano	243	2,13	,841	,054	2,02	2,23	1	4
	Grande	238	2,31	,788	,051	2,21	2,41	1	4
	Total	532	2,22	,832	,036	2,15	2,29	1	4
VC046	Pequeño	51	2,25	,821	,115	2,02	2,49	1	4
	Mediano	243	2,10	,842	,054	1,99	2,21	1	4
	Grande	238	1,95	,802	,052	1,84	2,05	1	4
	Total	532	2,05	,827	,036	1,97	2,12	1	4
VC047	Pequeño	51	3,12	,739	,103	2,91	3,33	1	4
	Mediano	243	3,15	,684	,044	3,07	3,24	1	4
	Grande	238	2,97	,705	,046	2,88	3,06	1	4
	Total	532	3,07	,703	,030	3,01	3,13	1	4

Anexo 14 (cont.)

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por tamaño del centro
Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Tamaño del Centro	(J) Tamaño del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC04Concepción de inclusión	Pequeño	Mediano	,260 [*]	,092	,014	,04	,48
		Grande	,307 [*]	,092	,003	,09	,52
	Mediano	Pequeño	-,260 [*]	,092	,014	-,48	-,04
		Grande	,047	,054	,664	-,08	,17
	Grande	Pequeño	-,307 [*]	,092	,003	-,52	-,09
		Mediano	-,047	,054	,664	-,17	,08
	Pequeño	Mediano	,124	,093	,376	-,09	,34
		Grande	,256 [*]	,093	,016	,04	,47
VC08Autopercepción de su práctica	Mediano	Pequeño	-,124	,093	,376	-,34	,09
		Grande	,133 [*]	,055	,042	,00	,26
	Grande	Pequeño	-,256 [*]	,093	,016	-,47	-,04
		Mediano	-,133 [*]	,055	,042	-,26	,00
	Pequeño	Mediano	,172	,104	,224	-,07	,42
		Grande	,287 [*]	,104	,017	,04	,53
	Mediano	Pequeño	-,172	,104	,224	-,42	,07
		Grande	,115	,062	,152	-,03	,26
VC09Descripción de su práctica	Grande	Pequeño	-,287 [*]	,104	,017	-,53	-,04
		Mediano	-,115	,062	,152	-,26	,03
	Pequeño	Mediano	,155	,118	,388	-,12	,43
		Grande	,353 [*]	,119	,009	,07	,63
	Mediano	Pequeño	-,155	,118	,388	-,43	,12
		Grande	,198 [*]	,070	,014	,03	,36
	Grande	Pequeño	-,353 [*]	,119	,009	-,63	-,07
		Mediano	-,198 [*]	,070	,014	-,36	-,03
VC010Descripción de su práctica	Pequeño	Mediano	-,236	,127	,153	-,53	,06
		Grande	-,326 [*]	,127	,028	-,63	-,03
	Mediano	Pequeño	,236	,127	,153	-,06	,53
		Grande	-,091	,075	,449	-,27	,09
	Grande	Pequeño	,326 [*]	,127	,028	,03	,63
		Mediano	,091	,075	,449	-,09	,27
	Pequeño	Mediano	-,220	,139	,256	-,55	,11
		Grande	-,336 [*]	,139	,043	-,66	-,01
VC025Creencias T Déficit	Mediano	Pequeño	,220	,139	,256	-,11	,55
		Grande	-,117	,082	,334	-,31	,08

Variable en estudio	(I) Tamaño del Centro	(J) Tamaño del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al	
						95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC043Actitud de sus colegas	Grande	Pequeño	,336 ⁺	,139	,043	,01	,66
		Mediano	,127	,128	,579	-,17	,43
	Pequeño	Grande	-,056	,128	,900	-,36	,24
		Pequeño	Grande	-,127	,128	,579	-,43
	Mediano	Grande	-,183 ⁺	,076	,041	-,36	-,01
		Pequeño	,056	,128	,900	-,24	,36
	Grande	Mediano	,183 ⁺	,076	,041	,01	,36
		Mediano	,156	,127	,434	-,14	,45
VC046Autopercepción de actitud	Pequeño	Grande	,310 ⁺	,127	,040	,01	,61
		Pequeño	-,156	,127	,434	-,45	,14
	Mediano	Grande	,153	,075	,102	-,02	,33
		Pequeño	-,310 ⁺	,127	,040	-,61	-,01
	Grande	Mediano	-,153	,075	,102	-,33	,02
		Mediano	-,035	,108	,945	-,29	,22
	Pequeño	Grande	,151	,108	,340	-,10	,40
		Pequeño	,035	,108	,945	-,22	,29
VC047Percepción actitud directivos y centro	Mediano	Grande	,186 ⁺	,064	,010	,04	,34
		Pequeño	-,151	,108	,340	-,40	,10
	Grande	Pequeño	-,151	,108	,340	-,40	,10
		Mediano	-,186 ⁺	,064	,010	-,34	-,04

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Anexo 15
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias por antigüedad en la profesión

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC031Relación Formación/Actitud	Hasta 5 años	71	3,37	,815	,097	3,17	3,56	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	3,26	,775	,080	3,10	3,41	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	3,33	,768	,075	3,18	3,48	1	4
	Entre 16 y 20 años	69	3,04	,848	,102	2,84	3,25	1	4
	Más de 20 años	193	2,98	,860	,062	2,86	3,10	1	4
	Total	532	3,16	,833	,036	3,09	3,23	1	4
VC032Relación Formación/Actitud	Hasta 5 años	71	3,14	,798	,095	2,95	3,33	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	3,09	,728	,075	2,94	3,23	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	3,25	,769	,075	3,10	3,40	2	4
	Entre 16 y 20 años	69	2,97	,804	,097	2,78	3,16	1	4
	Más de 20 años	193	2,92	,822	,059	2,81	3,04	1	4
	Total	532	3,05	,797	,035	2,98	3,12	1	4
VC033Percepción de la formación	Hasta 5 años	71	2,41	,838	,099	2,21	2,61	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	2,56	,784	,081	2,40	2,72	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	2,23	,812	,079	2,07	2,39	1	4
	Entre 16 y 20 años	69	2,46	,884	,106	2,25	2,68	1	4
	Más de 20 años	193	2,48	,823	,059	2,36	2,60	1	4
	Total	532	2,43	,829	,036	2,36	2,50	1	4
VC034Percepción de la formación	Hasta 5 años	71	1,97	,736	,087	1,80	2,15	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	2,04	,702	,072	1,90	2,19	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	1,81	,695	,068	1,68	1,94	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC043Actitud de sus colegas	Entre 16 y 20 años	69	2,04	,605	,073	1,90	2,19	1	3
	Más de 20 años	193	2,08	,714	,051	1,98	2,18	1	4
	Total	532	2,00	,702	,030	1,94	2,06	1	4
	Hasta 5 años	71	1,97	,878	,104	1,76	2,18	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	2,22	,869	,090	2,05	2,40	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	2,36	,867	,085	2,19	2,53	1	4
	Entre 16 y 20 años	69	2,03	,707	,085	1,86	2,20	1	4
	Más de 20 años	193	2,31	,794	,057	2,19	2,42	1	4
	Total	532	2,22	,832	,036	2,15	2,29	1	4
	Hasta 5 años	71	1,80	,804	,095	1,61	1,99	1	4
	Entre 6 y 10 años	94	2,04	,828	,085	1,87	2,21	1	4
	Entre 11 y 15 años	105	1,87	,785	,077	1,71	2,02	1	4
VC046Autopercepción de actitud	Entre 16 y 20 años	69	2,20	,833	,100	2,00	2,40	1	4
	Más de 20 años	193	2,18	,823	,059	2,06	2,29	1	4
	Total	532	2,05	,827	,036	1,97	2,12	1	4

Anexo 15 (cont.)

Cuestionario para maestros y profesores
Contraste de medias por antigüedad en la profesión
Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Antigüedad en la profesión	(J) Antigüedad en la profesión	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC031Relación Formación/Actitud	Hasta 5 años	Entre 6 y 10 años	,111	,129	,911	-,24	,46
		Entre 11 y 15 años	,033	,126	,999	-,31	,38
		Entre 16 y 20 años	,323	,139	,138	-,06	,70
		Más de 20 años	,387 [*]	,114	,007	,08	,70
	Entre 6 y 10 años	Hasta 5 años	-,111	,129	,911	-,46	,24
		Entre 11 y 15 años	-,078	,116	,963	-,40	,24
		Entre 16 y 20 años	,212	,130	,479	-,14	,57
		Más de 20 años	,276	,103	,059	-,01	,56
	Entre 11 y 15 años	Hasta 5 años	-,033	,126	,999	-,38	,31
		Entre 6 y 10 años	,078	,116	,963	-,24	,40
		Entre 16 y 20 años	,290	,127	,153	-,06	,64
		Más de 20 años	,354 [*]	,099	,004	,08	,63
	Entre 16 y 20 años	Hasta 5 años	-,323	,139	,138	-,70	,06
		Entre 6 y 10 años	-,212	,130	,479	-,57	,14
		Entre 11 y 15 años	-,290	,127	,153	-,64	,06
		Más de 20 años	,064	,115	,981	-,25	,38
	Más de 20 años	Hasta 5 años	-,387 [*]	,114	,007	-,70	-,08
		Entre 6 y 10 años	-,276	,103	,059	-,56	,01
		Entre 11 y 15 años	-,354 [*]	,099	,004	-,63	-,08
		Entre 16 y 20 años	-,064	,115	,981	-,38	,25
	Hasta 5 años	Entre 6 y 10 años	,056	,124	,992	-,28	,40
		Entre 11 y 15 años	-,107	,121	,905	-,44	,23
		Entre 16 y 20 años	,170	,134	,709	-,20	,54
		Más de 20 años	,219	,110	,271	-,08	,52
	Entre 6 y 10 años	Hasta 5 años	-,056	,124	,992	-,40	,28
		Entre 11 y 15 años	-,163	,112	,597	-,47	,14
		Entre 16 y 20 años	,114	,125	,893	-,23	,46
		Más de 20 años	,163	,099	,474	-,11	,43
VC032Relación Formación/Actitud	Entre 11 y 15 años	Hasta 5 años	,107	,121	,905	-,23	,44
		Entre 6 y 10 años	,163	,112	,597	-,14	,47
		Entre 16 y 20 años	,277	,122	,160	-,06	,61
		Más de 20 años	,325 [*]	,096	,007	,06	,59
	Entre 16 y 20 años	Hasta 5 años	-,170	,134	,709	-,54	,20
		Entre 6 y 10 años	-,114	,125	,893	-,46	,23

		(J) Antigüedad en la profesión	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza				
						al 95%				
						Límite inferior	Límite superior			
VC033Percepción de la formación		Entre 11 y 15 años	-,277	,122	,160	-,61	,06			
		Más de 20 años	,049	,111	,992	-,25	,35			
		Hasta 5 años	-,219	,110	,271	-,52	,08			
		Entre 6 y 10 años	-,163	,099	,474	-,43	,11			
	Más de 20 años	Entre 11 y 15 años	-,325*	,096	,007	-,59	-,06			
		Entre 16 y 20 años	-,049	,111	,992	-,35	,25			
		Entre 6 y 10 años	-,155	,130	,752	-,51	,20			
		Entre 11 y 15 años	,180	,127	,615	-,17	,53			
	Hasta 5 años	Entre 16 y 20 años	-,055	,139	,995	-,44	,33			
		Más de 20 años	-,073	,114	,968	-,39	,24			
		Hasta 5 años	,155	,130	,752	-,20	,51			
		Entre 11 y 15 años	,335*	,117	,035	,01	,66			
	Entre 6 y 10 años	Entre 16 y 20 años	,100	,131	,940	-,26	,46			
		Más de 20 años	,082	,104	,933	-,20	,37			
		Hasta 5 años	-,180	,127	,615	-,53	,17			
		Entre 6 y 10 años	-,335*	,117	,035	-,66	-,01			
	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	-,235	,128	,351	-,58	,11			
		Más de 20 años	-,253	,100	,085	-,53	,02			
		Hasta 5 años	,055	,139	,995	-,33	,44			
		Entre 6 y 10 años	-,100	,131	,940	-,46	,26			
	Entre 16 y 20 años	Entre 11 y 15 años	,235	,128	,351	-,11	,58			
		Más de 20 años	-,018	,116	1,000	-,33	,30			
		Hasta 5 años	,073	,114	,968	-,24	,39			
		Entre 6 y 10 años	-,082	,104	,933	-,37	,20			
	Más de 20 años	Entre 11 y 15 años	,253	,100	,085	-,02	,53			
		Entre 16 y 20 años	,018	,116	1,000	-,30	,33			
		Entre 6 y 10 años	-,071	,110	,968	-,37	,23			
		Entre 11 y 15 años	,162	,107	,554	-,13	,46			
	Hasta 5 años	Entre 16 y 20 años	-,072	,118	,974	-,39	,25			
		Más de 20 años	-,106	,097	,810	-,37	,16			
		Hasta 5 años	,071	,110	,968	-,23	,37			
Entre 11 y 15 años		,233	,099	,131	-,04	,50				
Entre 6 y 10 años	Entre 16 y 20 años	-,001	,111	1,000	-,30	,30				
	Más de 20 años	-,035	,088	,995	-,28	,21				
	Hasta 5 años	-,162	,107	,554	-,46	,13				
	Entre 6 y 10 años	-,233	,099	,131	-,50	,04				
Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años	-,234	,108	,195	-,53	,06				
	Más de 20 años	-,268*	,085	,014	-,50	-,04				
	Entre 16 y 20 años	Hasta 5 años	,072	,118	,974	-,25	,39			

	(J) Antigüedad en la profesión	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
VC043Actitud de sus colegas	Entre 6 y 10 años	,001	,111	1,000	-,30	,30
	Entre 11 y 15 años	,234	,108	,195	-,06	,53
	Más de 20 años	-,034	,098	,997	-,30	,23
	Hasta 5 años	,106	,097	,810	-,16	,37
	Entre 6 y 10 años	,035	,088	,995	-,21	,28
	Entre 11 y 15 años	,268*	,085	,014	,04	,50
	Entre 16 y 20 años	,034	,098	,997	-,23	,30
	Entre 6 y 10 años	-,252	,129	,296	-,61	,10
	Entre 11 y 15 años	-,390*	,127	,018	-,74	-,04
	Entre 16 y 20 años	-,057	,139	,994	-,44	,32
	Más de 20 años	-,334*	,114	,030	-,65	-,02
	Hasta 5 años	,252	,129	,296	-,10	,61
	Entre 11 y 15 años	-,139	,117	,760	-,46	,18
	Entre 16 y 20 años	,194	,131	,570	-,16	,55
	Más de 20 años	-,082	,104	,932	-,37	,20
	Hasta 5 años	,390*	,127	,018	,04	,74
	Entre 6 y 10 años	,139	,117	,760	-,18	,46
	Entre 16 y 20 años	,333	,128	,070	-,02	,68
	Más de 20 años	,056	,100	,980	-,22	,33
	Hasta 5 años	,057	,139	,994	-,32	,44
	Entre 6 y 10 años	-,194	,131	,570	-,55	,16
	Entre 11 y 15 años	-,333	,128	,070	-,68	,02
	Más de 20 años	-,277	,116	,118	-,59	,04
	Hasta 5 años	,334*	,114	,030	,02	,65
	Entre 6 y 10 años	,082	,104	,932	-,20	,37
	Entre 11 y 15 años	-,056	,100	,980	-,33	,22
	Entre 16 y 20 años	,277	,116	,118	-,04	,59
	Entre 16 y 20 años	,163	,119	,646	-,16	,49
	Entre 6 y 10 años	-,240	,128	,335	-,59	,11
	Entre 11 y 15 años	-,064	,125	,986	-,41	,28
	Entre 16 y 20 años	-,400*	,138	,031	-,78	-,02
	Más de 20 años	-,373*	,113	,009	-,68	-,06
VC046Autopercepción de actitud	Hasta 5 años	,240	,128	,335	-,11	,59
	Entre 11 y 15 años	,176	,116	,550	-,14	,49
	Entre 16 y 20 años	-,160	,129	,728	-,51	,19
	Más de 20 años	-,134	,103	,690	-,41	,15
	Hasta 5 años	,064	,125	,986	-,28	,41
	Entre 11 y 15 años	-,176	,116	,550	-,49	,14
	Entre 6 y 10 años	-,176	,116	,550	-,49	,14
	Entre 6 y 10 años	-,176	,116	,550	-,49	,14

		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(J) Antigüedad en la profesión					Límite inferior	Límite superior
Entre 16 y 20 años	Entre 16 y 20 años	-,336	,126	,061	-,68	,01
	Más de 20 años	-,309*	,099	,016	-,58	-,04
	Hasta 5 años	,400*	,138	,031	,02	,78
	Entre 6 y 10 años	,160	,129	,728	-,19	,51
	Entre 11 y 15 años	,336	,126	,061	-,01	,68
	Más de 20 años	,027	,114	,999	-,29	,34
	Hasta 5 años	,373*	,113	,009	,06	,68
	Entre 6 y 10 años	,134	,103	,690	-,15	,41
	Entre 11 y 15 años	,309*	,099	,016	,04	,58
	Entre 16 y 20 años	-,027	,114	,999	-,34	,29
Más de 20 años						

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Anexo 16
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias según experiencia con alumnos con NAEA
Estadísticos de grupo

	NEE en sus clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
VC07Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	Sí	497	3,17	,745	,033
	No	35	2,89	,718	,121
VC08Autopercepción de su práctica	Sí	497	3,26	,612	,027
	No	35	2,97	,453	,077
VC09Descripción de su práctica	Sí	497	3,33	,668	,030
	No	35	2,97	,785	,133
VC011Descripción de su práctica	Sí	497	3,09	,889	,040
	No	35	2,71	,987	,167
VC018Creencias T Déficit	Sí	497	2,88	,847	,038
	No	35	3,23	,808	,136
VC019Creencias T Déficit	Sí	497	1,92	,827	,037
	No	35	2,26	,780	,132
	No	3	7,67	,577	,333
VC032Relación Formación/Actitud	Sí	497	3,03	,799	,036
	No	35	3,40	,695	,117
VC046Autopercepción de actitud	Sí	497	2,07	,822	,037
	No	35	1,74	,852	,144

Anexo 16 (cont.)

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC07Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	Se han asumido varianzas iguales	,205	,651	2,21	530	,027	,287	,130	,032	,543
	No se han asumido varianzas iguales			1						
	Se han asumido varianzas iguales			2,28	39,3					
	No se han asumido varianzas iguales			2	27					
VC08Autopercepción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	23,198	,000	2,73	530	,006	,288	,105	,081	,495
	No se han asumido varianzas iguales			4						
	Se han asumido varianzas iguales			3,54	43,2					
	No se han asumido varianzas iguales			4	47					
VC09Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,442	,230	2,99	530	,003	,355	,118	,122	,587
	No se han asumido varianzas iguales			9						
	Se han asumido varianzas iguales			2,60	37,5					
	No se han asumido varianzas iguales			5	44					
VC011Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,330	,249	2,41	530	,016	,378	,157	,071	,686
	No se han asumido varianzas iguales			6						
	Se han asumido varianzas iguales			2,20	37,9					
	No se han asumido varianzas iguales			5	82					
VC018Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,095	,758	-	530	,018	-,351	,148	-,641	-,061
	No se han asumido varianzas iguales			2,38						
	Se han asumido varianzas iguales			0						
	No se han asumido varianzas iguales			-	39,4					
VC019Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,088	,766	2,48	51	,018	-,351	,142	-,638	-,065
	No se han asumido varianzas iguales			0						
	Se han asumido varianzas iguales			-	530					
	No se han asumido varianzas iguales			2,35						
VC032Relación Formación/Actitud	Se han asumido varianzas iguales	,189	,664	5		,019	-,340	,144	-,623	-,056
	No se han asumido varianzas iguales			-	39,5					
	Se han asumido varianzas iguales			2,48	86					
	No se han asumido varianzas iguales			0						
VC032Relación Formación/Actitud	Se han asumido varianzas iguales	,189	,664	-	530	,007	-,374	,139	-,646	-,102
	No se han asumido varianzas iguales			2,69						
	Se han asumido varianzas iguales			7						
	No se han asumido varianzas iguales									

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC046Autopercepción de actitud	No se han asumido varianzas iguales			-3,046	40,609	,004	-,374	,123	-,622	-,126
	Se han asumido varianzas iguales	,649	,421	2,246	530	,025	,324	,144	,041	,606
	No se han asumido varianzas iguales			2,176	38,587	,036	,324	,149	,023	,624

Anexo 17
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias según sean referentes en materia de diversidad

	Soy referente	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
VC02Concepción de inclusión	SI	137	3,28	,694	,059
	NO	395	3,02	,799	,040
VC05Percepción beneficios de la inclusión	SI	137	1,66	,826	,071
	NO	395	1,95	,937	,047
VC06Concepción de inclusión	SI	137	1,98	,919	,079
	NO	395	2,20	,920	,046
VC07Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	SI	137	3,37	,675	,058
	NO	395	3,08	,755	,038
VC08Autopercepción de su práctica	SI	137	3,47	,619	,053
	NO	395	3,16	,581	,029
VC09Descripción de su práctica	SI	137	3,60	,600	,051
	NO	395	3,20	,678	,034
VC010Descripción de su práctica	SI	137	3,42	,734	,063
	NO	395	3,02	,765	,039
VC011Descripción de su práctica	SI	137	3,28	,848	,072
	NO	395	2,99	,905	,046
VC012Descripción de su práctica	SI	137	2,93	1,009	,086
	NO	395	2,56	1,046	,053
VC015Valoración de la práctica	SI	137	2,58	,975	,083
	NO	395	2,83	,922	,046
VC016Valoración de la práctica	SI	137	2,79	,903	,077
	NO	395	3,03	,821	,041
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	SI	137	2,14	,901	,077
	NO	395	2,35	,849	,043
VC018Creencias T Déficit	SI	137	2,77	,877	,075
	NO	395	2,95	,834	,042
VC020Creencias T Déficit	SI	137	1,82	,865	,074
	NO	395	2,12	,880	,044
VC021Creencias T Déficit	SI	137	1,68	,795	,068
	NO	395	1,86	,910	,046
VC022Creencias T Déficit	SI	137	2,04	,911	,078
	NO	395	2,26	,831	,042
VC024Creencias T Déficit	SI	137	1,44	,746	,064
	NO	395	1,77	,837	,042
VC027Imposición de la inclusión	SI	137	1,88	,919	,079
	NO	395	2,13	,940	,047
VC028Preferencia hacia las NEE	SI	137	1,98	,887	,076
	NO	395	2,45	,898	,045

Soy referente	N	Media	Desviació n típ.	Error típ. de la media	Soy referente
VC030Preferencia hacia las NEE	SI	137	2,12	,940	,080
	NO	395	2,57	,908	,046
VC032Relación Formación/Actitud	SI	137	3,22	,704	,060
	NO	395	2,99	,820	,041
VC033Percepción de la formación	SI	137	2,91	,853	,073
	NO	395	2,27	,753	,038
VC035Relación Formación/Actitud	SI	137	3,41	,681	,058
	NO	395	3,07	,765	,038
VC036Autopercepción de la calidad y la inclusión	SI	137	2,23	,866	,074
	NO	395	2,57	,871	,044
VC037Inclusividad y calidad en la educación	SI	137	1,71	,850	,073
	NO	395	2,01	,881	,044
VC038Inclusividad y calidad en la educación	SI	137	3,31	,791	,068
	NO	395	3,15	,746	,038
VC039Inclusividad y calidad en la educación	SI	137	1,62	,708	,061
	NO	395	1,81	,709	,036
VC040Inclusividad y calidad en la educación	SI	137	3,66	,548	,047
	NO	395	3,36	,689	,035
VC044Autopercepción de actitud	SI	137	1,79	,835	,071
	NO	395	2,22	,824	,041
VC045Percepción actitud directivos y centro	SI	137	3,23	,868	,074
	NO	395	2,91	,801	,040
VC046Autopercepción de actitud	SI	137	3,19	,429	,037
	NO	395	1,65	,494	,025
VC047Percepción actitud directivos y centro	SI	137	3,22	,661	,056
	NO	395	3,01	,711	,036
VC048Actitud hacia la diversidad	SI	137	3,43	,579	,049
	NO	395	3,26	,619	,031

Anexo 17 (cont.)

Cuestionario para maestros y profesores
Prueba de muestras independientes

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias											
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. de la diferenc ia	95% Intervalo de confianza para la diferencia						
										Inferior	Superior					
VC02	Concepción de inclusión	Se han asumido varianzas iguales	,219	,640	3,35 2	530	,001	,257	,077	,106	,408					
		No se han asumido varianzas iguales			3,58 9	270, 335						,000	,257	,072	,116	,398
VC05	Percepción beneficios de la inclusión	Se han asumido varianzas iguales	,005	,946	- 3,26 9	530	,001	-,295	,090	-,472	-,118					
		No se han asumido varianzas iguales			- 3,47 4	266, 128						,001	-,295	,085	-,462	-,128
VC06	Concepción de inclusión	Se han asumido varianzas iguales	,024	,878	- 2,46 0	530	,014	-,224	,091	-,404	-,045					
		No se han asumido varianzas iguales			- 2,46 1	237, 120						,015	-,224	,091	-,404	-,045
VC07	Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	Se han asumido varianzas iguales	1,156	,283	4,02 9	530	,000	,294	,073	,151	,437					
		No se han asumido varianzas iguales			4,25 3	262, 454						,000	,294	,069	,158	,430
VC08	Autopercepción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	10,957	,001	5,37 5	530	,000	,315	,059	,200	,430					
		No se han asumido varianzas iguales			5,21 1	224, 451						,000	,315	,060	,196	,434
VC09	Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	,361	,548	6,10 0	530	,000	,399	,065	,270	,527					
		No se han asumido varianzas iguales			6,47 4	265, 350						,000	,399	,062	,277	,520

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. De la diferenc ia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC010Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,943	,048	5,23 7	530	,000	,393	,075	,246	,541
	No se han asumido varianzas iguales			5,34 4	245, 824	,000	,393	,074	,248	,538
VC011Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	,449	,503	3,30 8	530	,001	,292	,088	,119	,466
	No se han asumido varianzas iguales			3,41 4	251, 126	,001	,292	,086	,124	,461
VC012Descripción de su práctica	Se han asumido varianzas iguales	5,378	,021	3,62 2	530	,000	,372	,103	,170	,574
	No se han asumido varianzas iguales			3,68 6	244, 630	,000	,372	,101	,173	,571
VC015Valoración de la práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,240	,072	- 2,68 3	530	,008	-,249	,093	-,431	-,067
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,61 1	225, 953	,010	-,249	,095	-,437	-,061
VC016Valoración de la práctica	Se han asumido varianzas iguales	6,745	,010	- 2,89 7	530	,004	-,242	,084	-,406	-,078
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,76 6	218, 997	,006	-,242	,088	-,415	-,070
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	Se han asumido varianzas iguales	,044	,834	- 2,49 3	530	,013	-,213	,086	-,381	-,045
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,42 2	225, 350	,016	-,213	,088	-,387	-,040

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. De la diferenc ia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC018Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	2,584	,109	- 2,15 3	530	,032	-,180	,084	-,345	-,016
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,10 2	226, 998	,037	-,180	,086	-,350	-,011
VC020Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,200	,655	- 3,44 5	530	,001	-,299	,087	-,470	-,129
	No se han asumido varianzas iguales			- 3,47 3	240, 363	,001	-,299	,086	-,469	-,130
VC021Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	1,200	,274	- 2,10 9	530	,035	-,184	,087	-,356	-,013
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,25 2	268, 823	,025	-,184	,082	-,346	-,023
VC022Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,028	,867	- 2,65 4	530	,008	-,224	,085	-,390	-,058
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,53 9	219, 573	,012	-,224	,088	-,398	-,050
VC024Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	5,645	,018	- 4,10 6	530	,000	-,332	,081	-,490	-,173
	No se han asumido varianzas iguales			- 4,34 1	263, 299	,000	-,332	,076	-,482	-,181
VC027Imposición de la inclusión	Se han asumido varianzas iguales	,007	,934	- 2,73 1	530	,007	-,253	,093	-,435	-,071

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. de la diferenci a	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
No se han asumido varianzas iguales		6,270	,013	-	241, 276 683	,006	-,253	,092	-,434	-,073
Se han asumido varianzas iguales										
VC028Preferencia hacia las NEE										
No se han asumido varianzas iguales		1,139	,286	-	239, 532 523	,000	-,473	,088	-,646	-,299
Se han asumido varianzas iguales										
VC030Preferencia hacia las NEE										
No se han asumido varianzas iguales		,199	,655	-	230, 487 026	,000	-,450	,092	-,632	-,268
Se han asumido varianzas iguales										
VC032Relación Formación/Actitud										
No se han asumido varianzas iguales		,395	,530	-	530 193	,000	,644	,077	,492	,796
Se han asumido varianzas iguales										
VC033Percepción de la formación										
No se han asumido varianzas iguales		,258	,612	-	214, 114	,000	,644	,082	,482	,806
Se han asumido varianzas iguales										
VC035Relación Formación/Actitud										
No se han asumido varianzas iguales		,837	,361	-	238, 395 090	,000	-,341	,086	-,510	-,171
Se han asumido varianzas iguales										
VC036Autopercepción de la calidad y la inclusión										
No se han asumido varianzas iguales				-						

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. de la diferenci a	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
VC037Inclusividad y calidad en la educación	Se han asumido varianzas iguales	,903	,343	-	530	,001	-,302	,087	-,472	-,132	
				3,48							
				9							
VC038Inclusividad y calidad en la educación	No se han asumido varianzas iguales	1,818	,178	-	244,	,000	-,302	,085	-,470	-,134	
				3,55	496						
				0							
VC039Inclusividad y calidad en la educación	Se han asumido varianzas iguales	1,305	,254	2,12	530	,034	,160	,075	,012	,307	
				5							
				2,06	225,						
VC040Inclusividad y calidad en la educación	No se han asumido varianzas iguales	1,305	,254	6	504	,006	-,192	,070	-,330	-,054	
				2,73							
				4							
VC044Autopercepción de actitud	Se han asumido varianzas iguales	12,145	,001	-	237,	,007	-,192	,070	-,331	-,054	
				2,73	060						
				6							
VC045Percepción actitud directivos y centro	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	4,53	530	,000	,295	,065	,167	,423	
				4							
				5,06	295,						
VC045Percepción actitud directivos y centro	No se han asumido varianzas iguales	,021	,885	0	392	,000	,295	,058	,180	,410	
				5,23							
				9							
VC045Percepción actitud directivos y centro	Se han asumido varianzas iguales	6,133	,014	-	234,	,000	-,429	,083	-,592	-,267	
				5,20	033						
				4							
VC045Percepción actitud directivos y centro	No se han asumido varianzas iguales	6,133	,014	3,93	530	,000	,320	,081	,160	,479	
				6							
				3,78	221,						
VC045Percepción actitud directivos y centro	Se han asumido varianzas iguales	6,133	,014	6	578	,000	,320	,084	,153	,486	

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias								
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferenc ia de medias	Error típ. de la diferenci a	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
										Inferior	Superior		
VC046	Autopercepción de actitud	Se han asumido	43,245	,000	32,5	530	,000	1,542	,047	1,449	1,635		
		varianzas iguales			21	269,							
		No se han asumido			34,7	269,						,000	1,542
VC047	Percepción actitud directivos y centro	varianzas iguales	99	855	2,574	,109	2,98	530	,003	,206	,069	,070	,342
		Se han asumido	0	252,									
		varianzas iguales	7	829									
VC048	Actitud hacia la diversidad	No se han asumido	3,08	252,	,374	,541	2,89	530	,004	,175	,060	,056	,294
		varianzas iguales	6	251,									
		No se han asumido	2,99	251,									
		varianzas iguales	3	717									

Anexo 18
CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES
Contraste de medias según cargo en el centro

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC02Concepción de inclusión	Docente	419	3,06	,792	,039	2,99	3,14	1	4
	Directivo	65	3,05	,694	,086	2,87	3,22	1	4
	Orientacion	48	3,35	,758	,109	3,13	3,57	1	4
	Total	532	3,09	,781	,034	3,02	3,15	1	4
VC03Concepción de inclusión	Docente	419	3,76	,488	,024	3,72	3,81	1	4
	Directivo	65	3,77	,523	,065	3,64	3,90	1	4
	Orientacion	48	3,94	,245	,035	3,87	4,01	3	4
	Total	532	3,78	,478	,021	3,74	3,82	1	4
VC04Concepción de inclusión	Docente	419	3,54	,619	,030	3,48	3,60	1	4
	Directivo	65	3,57	,585	,073	3,42	3,71	2	4
	Orientacion	48	3,77	,425	,061	3,65	3,89	3	4
	Total	532	3,57	,602	,026	3,52	3,62	1	4
VC05Percepción beneficios de la inclusión	Docente	419	1,93	,937	,046	1,84	2,02	1	4
	Directivo	65	1,77	,766	,095	1,58	1,96	1	4
	Orientacion	48	1,58	,895	,129	1,32	1,84	1	4
	Total	532	1,88	,918	,040	1,80	1,95	1	4
VC07Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	Docente	419	3,10	,770	,038	3,03	3,17	1	4
	Directivo	65	3,28	,625	,078	3,12	3,43	2	4
	Orientacion	48	3,46	,582	,084	3,29	3,63	2	4
	Total	532	3,15	,746	,032	3,09	3,22	1	4
VC08Autopercepción de su práctica	Docente	419	3,20	,595	,029	3,15	3,26	1	4
	Directivo	65	3,20	,592	,073	3,05	3,35	2	4
	Orientacion	48	3,63	,606	,087	3,45	3,80	1	4
	Total	532	3,24	,606	,026	3,19	3,29	1	4
VC09Descripción de su práctica	Docente	419	3,24	,694	,034	3,17	3,30	1	4
	Directivo	65	3,42	,610	,076	3,26	3,57	2	4
	Orientacion	48	3,73	,449	,065	3,60	3,86	3	4
	Total	532	3,30	,681	,030	3,24	3,36	1	4
VC010Descripción de su práctica	Docente	419	3,05	,794	,039	2,98	3,13	1	4
	Directivo	65	3,31	,610	,076	3,16	3,46	2	4
	Orientacion	48	3,48	,684	,099	3,28	3,68	1	4
	Total	532	3,12	,776	,034	3,06	3,19	1	4
VC012Descripción de su práctica	Docente	419	2,56	1,053	,051	2,46	2,66	1	4
	Directivo	65	3,02	,875	,109	2,80	3,23	1	4
	Orientacion	48	3,00	1,072	,155	2,69	3,31	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC019Creencias T	Total	532	2,66	1,048	,045	2,57	2,75	1	4
	Docente	419	1,99	,821	,040	1,91	2,06	1	4
	Directivo	65	1,88	,801	,099	1,68	2,08	1	4
	Déficit	48	1,63	,866	,125	1,37	1,88	1	4
VC020Creencias T	Total	532	1,94	,828	,036	1,87	2,01	1	4
	Docente	419	2,11	,891	,044	2,02	2,19	1	4
	Directivo	65	1,97	,809	,100	1,77	2,17	1	4
	Déficit	48	1,63	,815	,118	1,39	1,86	1	4
VC022Creencias T	Total	532	2,05	,885	,038	1,97	2,12	1	4
	Docente	419	2,25	,852	,042	2,17	2,33	1	4
	Directivo	65	2,11	,793	,098	1,91	2,30	1	4
	Déficit	48	1,90	,928	,134	1,63	2,17	1	4
VC023Creencias T	Total	532	2,20	,857	,037	2,13	2,28	1	4
	Docente	419	2,13	,914	,045	2,04	2,22	1	4
	Directivo	65	2,28	,857	,106	2,06	2,49	1	4
	Déficit	48	1,85	,945	,136	1,58	2,13	1	4
VC024Creencias T	Total	532	2,12	,913	,040	2,04	2,20	1	4
	Docente	419	1,72	,836	,041	1,64	1,80	1	4
	Directivo	65	1,71	,723	,090	1,53	1,89	1	4
	Déficit	48	1,31	,803	,116	1,08	1,55	1	4
VC025Creencias T	Total	532	1,68	,827	,036	1,61	1,75	1	4
	Docente	419	2,85	,888	,043	2,76	2,93	1	4
	Directivo	65	2,38	,947	,117	2,15	2,62	1	4
	Déficit	48	2,71	,898	,130	2,45	2,97	1	4
VC026Valoración de quienes toman decisiones	Total	532	2,78	,907	,039	2,70	2,86	1	4
	Docente	419	3,37	,792	,039	3,30	3,45	1	4
	Directivo	65	3,12	,960	,119	2,89	3,36	1	4
	Orientacion	48	3,02	1,041	,150	2,72	3,32	1	4
VC027Imposición de la inclusión	Total	532	3,31	,846	,037	3,24	3,38	1	4
	Docente	419	2,12	,948	,046	2,03	2,21	1	4
	Directivo	65	1,95	,874	,108	1,74	2,17	1	4
	Orientacion	48	1,75	,911	,131	1,49	2,01	1	4
VC028Preferencia hacia las NEE	Total	532	2,06	,941	,041	1,98	2,14	1	4
	Docente	419	2,39	,909	,044	2,30	2,48	1	4
	Directivo	65	2,28	,893	,111	2,06	2,50	1	4
	Orientacion	48	1,88	,914	,132	1,61	2,14	1	4
VC030Preferencia hacia las NEE	Total	532	2,33	,918	,040	2,25	2,41	1	4
	Docente	419	2,54	,920	,045	2,45	2,63	1	4
	Directivo	65	2,38	,860	,107	2,17	2,60	1	4
	Orientacion	48	1,77	,905	,131	1,51	2,03	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
VC031Relación Formación/Actitud	Total	532	2,45	,937	,041	2,37	2,53	1	4
	Docente	419	3,20	,815	,040	3,12	3,28	1	4
	Directivo	65	2,92	,853	,106	2,71	3,13	1	4
	Orientacion	48	3,08	,919	,133	2,82	3,35	1	4
VC033Percepción de la formación	Total	532	3,16	,833	,036	3,09	3,23	1	4
	Docente	419	2,32	,788	,038	2,25	2,40	1	4
	Directivo	65	2,52	,793	,098	2,33	2,72	1	4
	Orientacion	48	3,29	,713	,103	3,08	3,50	1	4
VC035Relación Formación/Actitud	Total	532	2,43	,829	,036	2,36	2,50	1	4
	Docente	419	3,11	,775	,038	3,03	3,18	1	4
	Directivo	65	3,25	,685	,085	3,08	3,42	2	4
	Orientacion	48	3,46	,617	,089	3,28	3,64	2	4
VC036Autopercepción de la calidad y la inclusión	Total	532	3,15	,758	,033	3,09	3,22	1	4
	Docente	419	2,56	,874	,043	2,47	2,64	1	4
	Directivo	65	2,45	,791	,098	2,25	2,64	1	4
	Orientacion	48	1,85	,825	,119	1,61	2,09	1	4
VC037Inclusividad y calidad en la educación	Total	532	2,48	,882	,038	2,40	2,55	1	4
	Docente	419	1,98	,899	,044	1,89	2,07	1	4
	Directivo	65	1,89	,773	,096	1,70	2,08	1	4
	Orientacion	48	1,56	,796	,115	1,33	1,79	1	4
VC038Inclusividad y calidad en la educación	Total	532	1,93	,883	,038	1,86	2,01	1	4
	Docente	419	3,18	,769	,038	3,10	3,25	1	4
	Directivo	65	3,06	,726	,090	2,88	3,24	1	4
	Orientacion	48	3,46	,683	,099	3,26	3,66	1	4
VC039Inclusividad y calidad en la educación	Total	532	3,19	,761	,033	3,12	3,25	1	4
	Docente	419	1,80	,720	,035	1,73	1,87	1	4
	Directivo	65	1,71	,605	,075	1,56	1,86	1	4
	Orientacion	48	1,50	,744	,107	1,28	1,72	1	4
VC040Inclusividad y calidad en la educación	Total	532	1,76	,713	,031	1,70	1,82	1	4
	Docente	419	3,41	,688	,034	3,35	3,48	1	4
	Directivo	65	3,40	,607	,075	3,25	3,55	2	4
	Orientacion	48	3,71	,504	,073	3,56	3,85	2	4
VC041Expectativas frente a alumnos NEE	Total	532	3,44	,668	,029	3,38	3,49	1	4
	Docente	419	2,34	,883	,043	2,25	2,42	1	4
	Directivo	65	2,31	,828	,103	2,10	2,51	1	4
	Orientacion	48	2,69	,829	,120	2,45	2,93	1	4
VC043Actitud de sus colegas	Total	532	2,36	,876	,038	2,29	2,44	1	4
	Docente	419	2,18	,823	,040	2,10	2,26	1	4
	Directivo	65	2,20	,754	,094	2,01	2,39	1	4

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
VC045Percepción actitud directivos y centro	Orientacion	48	2,65	,911	,131	2,38	2,91	1	4
	Total	532	2,22	,832	,036	2,15	2,29	1	4
	Docente	419	2,91	,834	,041	2,83	2,99	1	4
	Directivo	65	3,49	,562	,070	3,35	3,63	2	4
	Orientacion	48	3,04	,874	,126	2,79	3,30	1	4
VC046Autopercepción de actitud	Total	532	3,00	,830	,036	2,93	3,07	1	4
	Docente	419	1,84	,700	,034	1,78	1,91	1	4
	Directivo	65	2,45	,791	,098	2,25	2,64	1	4
	Orientacion	48	3,25	,668	,096	3,06	3,44	2	4
	Total	532	2,05	,827	,036	1,97	2,12	1	4
VC047Percepción actitud directivos y centro	Docente	419	3,03	,715	,035	2,96	3,10	1	4
	Directivo	65	3,29	,605	,075	3,14	3,44	1	4
	Orientacion	48	3,04	,683	,099	2,84	3,24	1	4
	Total	532	3,07	,703	,030	3,01	3,13	1	4

Anexo 18 (cont.)

Cuestionario para maestros y profesores
Contraste de medias según cargo en el centro
Comparaciones múltiples

Variable en estudio	(I) Cargo que ocupa	(J) Cargo que ocupa	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC02Concepción de inclusión	Docente	Directivo	,016	,104	,987	-,23	,26
		Orientacion	-,292*	,119	,037	-,57	-,01
	Directivo	Docente	-,016	,104	,987	-,26	,23
		Orientacion	-,308	,148	,095	-,66	,04
	Orientacion	Docente	,292*	,119	,037	,01	,57
		Directivo	,308	,148	,095	-,04	,66
VC03Concepción de inclusión	Docente	Directivo	-,006	,063	,996	-,15	,14
		Orientacion	-,174*	,073	,045	-,34	,00
	Directivo	Docente	,006	,063	,996	-,14	,15
		Orientacion	-,168	,091	,152	-,38	,04
	Orientacion	Docente	,174*	,073	,045	,00	,34
		Directivo	,168	,091	,152	-,04	,38
VC04Concepción de inclusión	Docente	Directivo	-,025	,080	,947	-,21	,16
		Orientacion	-,227*	,091	,036	-,44	-,01
	Directivo	Docente	,025	,080	,947	-,16	,21
		Orientacion	-,202	,114	,182	-,47	,07
	Orientacion	Docente	,227*	,091	,036	,01	,44
		Directivo	,202	,114	,182	-,07	,47
VC05Percepción beneficios de la inclusión	Docente	Directivo	,157	,122	,403	-,13	,44
		Orientacion	,343*	,139	,038	,02	,67
	Directivo	Docente	-,157	,122	,403	-,44	,13
		Orientacion	,186	,174	,534	-,22	,59
	Orientacion	Docente	-,343*	,139	,038	-,67	-,02
		Directivo	-,186	,174	,534	-,59	,22
VC07Percepción de la viabilidad de la escuela inclusiva	Docente	Directivo	-,177	,098	,173	-,41	,05
		Orientacion	-,358*	,113	,004	-,62	-,09
	Directivo	Docente	,177	,098	,173	-,05	,41
		Orientacion	-,181	,141	,401	-,51	,15
	Orientacion	Docente	,358*	,113	,004	,09	,62
		Directivo	,181	,141	,401	-,15	,51
VC08Autopercepción de su práctica	Docente	Directivo	,003	,079	,999	-,18	,19
		Orientacion	-,422*	,091	,000	-,64	-,21
	Directivo	Docente	-,003	,079	,999	-,19	,18
		Orientacion	-,425*	,113	,001	-,69	-,16
	Orientacion	Docente	,422*	,091	,000	,21	,64
		Directivo	,425*	,113	,001	,16	,69

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VC09Descripción de su práctica	Docente	Directivo	-,179	,089	,109	-,39	,03
		Orientacion	-,493 [*]	,102	,000	-,73	-,25
	Directivo	Docente	,179	,089	,109	-,03	,39
		Orientacion	-,314 [*]	,127	,036	-,61	-,02
	Orientacion	Docente	,493 [*]	,102	,000	,25	,73
		Directivo	,314 [*]	,127	,036	,02	,61
VC010Descripción de su práctica	Docente	Directivo	-,253 [*]	,102	,036	-,49	-,01
		Orientacion	-,424 [*]	,117	,001	-,70	-,15
	Directivo	Docente	,253 [*]	,102	,036	,01	,49
		Orientacion	-,171	,146	,467	-,51	,17
	Orientacion	Docente	,424 [*]	,117	,001	,15	,70
		Directivo	,171	,146	,467	-,17	,51
VC011Descripción de su práctica	Docente	Directivo	-,026	,120	,975	-,31	,26
		Orientacion	-,318	,137	,053	-,64	,00
	Directivo	Docente	,026	,120	,975	-,26	,31
		Orientacion	-,293	,171	,200	-,69	,11
	Orientacion	Docente	,318	,137	,053	,00	,64
		Directivo	,293	,171	,200	-,11	,69
VC012Descripción de su práctica	Docente	Directivo	-,452 [*]	,138	,003	-,78	-,13
		Orientacion	-,437 [*]	,158	,016	-,81	-,07
	Directivo	Docente	,452 [*]	,138	,003	,13	,78
		Orientacion	,015	,197	,997	-,45	,48
	Orientacion	Docente	,437 [*]	,158	,016	,07	,81
		Directivo	-,015	,197	,997	-,48	,45
VC019Creencias T Déficit	Orientacion	Docente	-,169	,129	,392	-,47	,13
		Directivo	-,142	,161	,652	-,52	,24
	Docente	Directivo	,109	,110	,583	-,15	,37
		Orientacion	,361 [*]	,125	,012	,07	,66
	Directivo	Docente	-,109	,110	,583	-,37	,15
		Orientacion	,252	,157	,243	-,12	,62
VC020Creencias T Déficit	Orientacion	Docente	-,361 [*]	,125	,012	-,66	-,07
		Directivo	-,252	,157	,243	-,62	,12
	Docente	Directivo	,138	,117	,463	-,14	,41
		Orientacion	,482 [*]	,133	,001	,17	,80
	Directivo	Docente	-,138	,117	,463	-,41	,14
		Orientacion	,344	,167	,098	-,05	,74
	Orientacion	Docente	-,482 [*]	,133	,001	-,80	-,17
Directivo		-,344	,167	,098	-,74	,05	

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite inferior
VC022Creencias T Déficit	Docente	Directivo	,145	,114	,407	-,12	,41
		Orientacion	,357*	,130	,017	,05	,66
	Directivo	Docente	-,145	,114	,407	-,41	,12
		Orientacion	,212	,162	,392	-,17	,59
	Orientacion	Docente	-,357*	,130	,017	-,66	-,05
		Directivo	-,212	,162	,392	-,59	,17
VC023Creencias T Déficit	Docente	Directivo	-,148	,121	,442	-,43	,14
		Orientacion	,275	,139	,118	-,05	,60
	Directivo	Docente	,148	,121	,442	-,14	,43
		Orientacion	,423*	,173	,040	,02	,83
	Orientacion	Docente	-,275	,139	,118	-,60	,05
		Directivo	-,423*	,173	,040	-,83	-,02
VC024Creencias T Déficit	Docente	Directivo	,015	,109	,989	-,24	,27
		Orientacion	,411*	,125	,003	,12	,70
	Directivo	Docente	-,015	,109	,989	-,27	,24
		Orientacion	,395*	,156	,031	,03	,76
	Orientacion	Docente	-,411*	,125	,003	-,70	-,12
		Directivo	-,395*	,156	,031	-,76	-,03
VC025Creencias T Déficit	Docente	Directivo	,465*	,119	,000	,18	,75
		Orientacion	,141	,137	,555	-,18	,46
	Directivo	Docente	-,465*	,119	,000	-,75	-,18
		Orientacion	-,324	,171	,140	-,72	,08
	Orientacion	Docente	-,141	,137	,555	-,46	,18
		Directivo	,324	,171	,140	-,08	,72
VC026Valoración de quienes toman decisiones	Docente	Directivo	,249	,112	,067	-,01	,51
		Orientacion	,351*	,128	,017	,05	,65
	Directivo	Docente	-,249	,112	,067	-,51	,01
		Orientacion	,102	,160	,798	-,27	,48
	Orientacion	Docente	-,351*	,128	,017	-,65	-,05
		Directivo	-,102	,160	,798	-,48	,27
VC027Imposición de la inclusión	Docente	Directivo	,163	,125	,392	-,13	,46
		Orientacion	,367*	,143	,028	,03	,70
	Directivo	Docente	-,163	,125	,392	-,46	,13
		Orientacion	,204	,178	,487	-,21	,62
	Orientacion	Docente	-,367*	,143	,028	-,70	-,03
		Directivo	-,204	,178	,487	-,62	,21

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite inferior
VC028Preferencia hacia las NEE	Docente	Directivo	,112	,121	,624	-,17	,40
		Orientacion	,514*	,138	,001	,19	,84
	Directivo	Docente	-,112	,121	,624	-,40	,17
		Orientacion	,402	,173	,053	,00	,81
	Orientacion	Docente	-,514*	,138	,001	-,84	-,19
		Directivo	-,402	,173	,053	-,81	,00
VC030Preferencia hacia las NEE	Docente	Directivo	,155	,122	,411	-,13	,44
		Orientacion	,769*	,139	,000	,44	1,10
	Directivo	Docente	-,155	,122	,411	-,44	,13
		Orientacion	,614*	,174	,001	,21	1,02
	Orientacion	Docente	-,769*	,139	,000	-1,10	-,44
		Directivo	-,614*	,174	,001	-1,02	-,21
VC031Relación Formación/Actitud	Docente	Directivo	,280*	,111	,031	,02	,54
		Orientacion	,120	,126	,612	-,18	,42
	Directivo	Docente	-,280*	,111	,031	-,54	-,02
		Orientacion	-,160	,158	,568	-,53	,21
	Orientacion	Docente	-,120	,126	,612	-,42	,18
		Directivo	,160	,158	,568	-,21	,53
VC033Percepción de la formación	Docente	Directivo	-,201	,104	,132	-,45	,04
		Orientacion	-,969*	,119	,000	-1,25	-,69
	Directivo	Docente	,201	,104	,132	-,04	,45
		Orientacion	-,769*	,149	,000	-1,12	-,42
	Orientacion	Docente	,969*	,119	,000	,69	1,25
		Directivo	,769*	,149	,000	,42	1,12
VC035Relación Formación/Actitud	Docente	Directivo	-,141	,100	,338	-,38	,09
		Orientacion	-,353*	,115	,006	-,62	-,08
	Directivo	Docente	,141	,100	,338	-,09	,38
		Orientacion	-,212	,143	,300	-,55	,12
	Orientacion	Docente	,353*	,115	,006	,08	,62
		Directivo	,212	,143	,300	-,12	,55
VC036Autopercepción de la calidad y la inclusión	Docente	Directivo	,110	,115	,603	-,16	,38
		Orientacion	,702*	,131	,000	,39	1,01
	Directivo	Docente	-,110	,115	,603	-,38	,16
		Orientacion	,592*	,164	,001	,21	,98
	Orientacion	Docente	-,702*	,131	,000	-1,01	-,39
		Directivo	-,592*	,164	,001	-,98	-,21

			Diferencia de	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
			medias (I-J)			Límite inferior	Límite inferior
VC037Inclusividad y calidad en la educación	Docente	Directivo	,089	,117	,728	-,19	,36
		Orientacion	,418 [*]	,133	,005	,10	,73
	Directivo	Docente	-,089	,117	,728	-,36	,19
		Orientacion	,330	,167	,119	-,06	,72
	Orientacion	Docente	-,418 [*]	,133	,005	-,73	-,10
		Directivo	-,330	,167	,119	-,72	,06
VC038Inclusividad y calidad en la educación	Docente	Directivo	,115	,101	,489	-,12	,35
		Orientacion	-,282 [*]	,115	,039	-,55	-,01
	Directivo	Docente	-,115	,101	,489	-,35	,12
		Orientacion	-,397 [*]	,144	,017	-,74	-,06
	Orientacion	Docente	,282 [*]	,115	,039	,01	,55
		Directivo	,397 [*]	,144	,017	,06	,74
VC039Inclusividad y calidad en la educación	Docente	Directivo	,094	,095	,579	-,13	,32
		Orientacion	,302 [*]	,108	,015	,05	,56
	Directivo	Docente	-,094	,095	,579	-,32	,13
		Orientacion	,208	,135	,274	-,11	,52
	Orientacion	Docente	-,302 [*]	,108	,015	-,56	-,05
		Directivo	-,208	,135	,274	-,52	,11
VC040Inclusividad y calidad en la educación	Docente	Directivo	,013	,088	,988	-,20	,22
		Orientacion	-,295 [*]	,101	,010	-,53	-,06
	Directivo	Docente	-,013	,088	,988	-,22	,20
		Orientacion	-,308 [*]	,126	,040	-,61	-,01
	Orientacion	Docente	,295 [*]	,101	,010	,06	,53
		Directivo	,308 [*]	,126	,040	,01	,61
VC041Expectativas frente a alumnos NEE	Docente	Directivo	,029	,116	,967	-,24	,30
		Orientacion	-,351 [*]	,133	,023	-,66	-,04
	Directivo	Docente	-,029	,116	,967	-,30	,24
		Orientacion	-,380	,166	,058	-,77	,01
	Orientacion	Docente	,351 [*]	,133	,023	,04	,66
		Directivo	,380	,166	,058	-,01	,77
VC043Actitud de sus colegas	Docente	Directivo	-,023	,110	,975	-,28	,23
		Orientacion	-,469 [*]	,125	,001	-,76	-,17
	Directivo	Docente	,023	,110	,975	-,23	,28
		Orientacion	-,446 [*]	,157	,013	-,81	-,08
	Orientacion	Docente	,469 [*]	,125	,001	,17	,76
		Directivo	,446 [*]	,157	,013	,08	,81

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite inferior	
VC045	Percepción actitud directivos y centro	Docente	Directivo	-,578 [*]	,108	,000	-,83	-,32
			Orientacion	-,128	,123	,556	-,42	,16
	Directivo	Docente	,578 [*]	,108	,000	,32	,83	
			Orientacion	,451 [*]	,154	,010	,09	,81
	Orientacion	Docente	,128	,123	,556	-,16	,42	
			Directivo	-,451 [*]	,154	,010	-,81	-,09
VC046	Autopercepción de actitud	Docente	Directivo	-,601 [*]	,095	,000	-,82	-,38
			Orientacion	-1,405 [*]	,108	,000	-1,66	-1,15
	Directivo	Docente	,601 [*]	,095	,000	,38	,82	
			Orientacion	-,804 [*]	,135	,000	-1,12	-,49
	Orientacion	Docente	1,405 [*]	,108	,000	1,15	1,66	
			Directivo	,804 [*]	,135	,000	,49	1,12
VC047	Percepción actitud directivos y centro	Docente	Directivo	-,259 [*]	,093	,016	-,48	-,04
			Orientacion	-,008	,107	,997	-,26	,24
	Directivo	Docente	,259 [*]	,093	,016	,04	,48	
			Orientacion	,251	,133	,145	-,06	,56
	Orientacion	Docente	,008	,107	,997	-,24	,26	
			Directivo	-,251	,133	,145	-,56	,06

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Anexo 19
CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES
Contraste de medias entre respuestas de padres con hijos en escuela ordinaria y con hijos
en escuela especial
Estadísticos de grupo

	Tipo Centro	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PVC01 Prejuicio docente	Escuela Ordinaria	151	3,09	,864	,070
	Escuela Especial	36	2,36	1,246	,208
PVC02 Prejuicio docente	Escuela Ordinaria	151	3,41	,676	,055
	Escuela Especial	36	2,75	1,079	,180
PVC03 Prejuicio docente	Escuela Ordinaria	151	3,35	,675	,055
	Escuela Especial	36	2,69	1,091	,182
PVC08 T Déficit	Escuela Ordinaria	150	2,97	,904	,074
	Escuela Especial	36	2,08	,967	,161
PVC010 T Déficit	Escuela Ordinaria	150	2,69	,977	,080
	Escuela Especial	36	2,14	1,125	,188
PVC011 Prejuicio docente	Escuela Ordinaria	151	3,40	,767	,062
	Escuela Especial	36	2,58	,996	,166
PVC012 Prejuicio docente	Escuela Ordinaria	151	2,68	,928	,075
	Escuela Especial	36	2,06	,984	,164
PVC013 Actitud docente	Escuela Ordinaria	151	2,52	1,006	,082
	Escuela Especial	36	3,39	,994	,166
PVC014 Percepción padres	Escuela Ordinaria	151	3,26	1,044	,085
	Escuela Especial	36	2,86	1,018	,170
PVC016 Formación docente	Escuela Ordinaria	151	1,56	,718	,058
	Escuela Especial	36	2,06	,984	,164
PVC017 Actitud docente	Escuela Ordinaria	151	3,60	,741	,060
	Escuela Especial	36	3,25	,806	,134
PVC018 Actitud docente	Escuela Ordinaria	151	2,98	,913	,074
	Escuela Especial	36	2,17	,910	,152
PVC019 Actitud docente	Escuela Ordinaria	151	2,74	,934	,076
	Escuela Especial	36	3,36	,961	,160
PVC020 Percepción padres	Escuela Ordinaria	151	3,41	,874	,071
	Escuela Especial	36	1,94	1,120	,187

Anexo 19 (cont.)

CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES

Contraste de medias entre respuestas de padres con hijos en escuela ordinaria y con hijos en escuela especial

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PVC01 Prejuicio docente	Se han asumido varianzas iguales	22,903	,000	4,124	185	,000	,725	,176	,378	1,072
	No se han asumido varianzas iguales			3,308	43,349	,002	,725	,219	,283	1,167
PVC02 Prejuicio docente	Se han asumido varianzas iguales	28,025	,000	4,634	185	,000	,661	,143	,379	,942
	No se han asumido varianzas iguales			3,513	41,771	,001	,661	,188	,281	1,040
PVC03 Prejuicio docente	Se han asumido varianzas iguales	28,188	,000	4,590	185	,000	,657	,143	,374	,939
	No se han asumido varianzas iguales			3,457	41,608	,001	,657	,190	,273	1,040
PVC08 T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,358	,550	5,231	184	,000	,890	,170	,554	1,226
	No se han asumido varianzas iguales			5,019	50,704	,000	,890	,177	,534	1,246
PVC010 T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	1,494	,223	2,931	184	,004	,548	,187	,179	,916
	No se han asumido varianzas iguales			2,688	48,446	,010	,548	,204	,138	,957
PVC011 Prejuicio docente	Se han asumido varianzas iguales	6,837	,010	5,424	185	,000	,821	,151	,522	1,119
	No se han asumido varianzas iguales			4,625	45,390	,000	,821	,177	,463	1,178
PVC012 Prejuicio docente	Se han asumido varianzas iguales	,527	,469	3,561	185	,000	,620	,174	,276	,963
	No se han asumido varianzas iguales			3,434	50,873	,001	,620	,181	,257	,982

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PVC013 Actitud docente	Se han asumido varianzas iguales	1,024	,313	-4,687	185	,000	-,872	,186	-1,239	-,505
	No se han asumido varianzas iguales			-4,722	53,440	,000	-,872	,185	-1,243	-,502
PVC014 Percepción padres	Se han asumido varianzas iguales	,819	,367	2,095	185	,037	,404	,193	,024	,784
	No se han asumido varianzas iguales			2,127	53,931	,038	,404	,190	,023	,784
PVC016 Formación docente	Se han asumido varianzas iguales	5,761	,017	-3,473	185	,001	-,499	,144	-,783	-,216
	No se han asumido varianzas iguales			-2,868	44,276	,006	-,499	,174	-,850	-,148
PVC017 Actitud docente	Se han asumido varianzas iguales	,356	,551	2,475	185	,014	,346	,140	,070	,622
	No se han asumido varianzas iguales			2,349	50,043	,023	,346	,147	,050	,642
PVC018 Actitud docente	Se han asumido varianzas iguales	,178	,674	4,808	185	,000	,813	,169	,480	1,147
	No se han asumido varianzas iguales			4,816	53,076	,000	,813	,169	,475	1,152
PVC019 Actitud docente	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	-3,555	185	,000	-,619	,174	-,963	-,276
	No se han asumido varianzas iguales			-3,494	51,945	,001	-,619	,177	-,975	-,264
PVC020 Percepción padres	Se han asumido varianzas iguales	3,491	,063	8,542	185	,000	1,466	,172	1,128	1,805
	No se han asumido varianzas iguales			7,341	45,676	,000	1,466	,200	1,064	1,868

Anexo 20

CONTRASTES DE MEDIAS ENTRE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y PROFESORES Y DEL CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES

Estadísticos de grupo

	Prof padre	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
VC014Valoración de la práctica	Profesor	532	3,16	,774	,034
	Padre	187	3,28	,810	,059
VC016Valoración de la práctica	Profesor	532	2,97	,849	,037
	Padre	187	3,22	,812	,059
VC017Expectativas frente a alumnos	Profesor	532	2,30	,867	,038
	Padre	186	2,76	,875	,064
VC018Creencias T Déficit	Profesor	532	2,90	,848	,037
	Padre	186	3,05	,810	,059
VC019Creencias T Déficit	Profesor	532	1,94	,828	,036
	Padre	187	2,46	,917	,067
VC020Creencias T Déficit	Profesor	532	2,05	,885	,038
	Padre	185	2,56	,908	,067
VC022Creencias T Déficit	Profesor	532	2,20	,857	,037
	Padre	186	2,80	,980	,072
VC023Creencias T Déficit	Profesor	532	2,12	,913	,040
	Padre	184	2,78	,880	,065
VC024Creencias T Déficit	Profesor	532	1,68	,827	,036
	Padre	186	2,58	1,027	,075
VC025Creencias T Déficit	Profesor	532	2,78	,907	,039
	Padre	187	3,19	1,048	,077
VC030Preferencia hacia las NEE	Profesor	532	2,45	,937	,041
	Padre	187	3,25	,876	,064
VC032Relación Formación/Actitud	Profesor	532	3,05	,797	,035
	Padre	187	3,59	,745	,054
VC034Percepción de la formación	Profesor	532	2,00	,702	,030
	Padre	187	1,65	,798	,058
VC035Relación Formación/Actitud	Profesor	532	3,15	,758	,033
	Padre	187	3,53	,764	,056
VC041Expectativas frente a alumnos	Profesor	532	2,36	,876	,038
	Padre	187	2,56	,968	,071
VC045Percepción actitud directivos y centro	Profesor	532	3,00	,830	,036
	Padre	187	2,68	1,058	,077

Anexo 20 (cont.)

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC014Valoración de la práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,713	,054	-1,828	717	,068	-,122	,067	-,253	,009
	No se han asumido varianzas iguales			-1,789	313,307	,075	-,122	,068	-,256	,012
VC016Valoración de la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,670	,197	-3,596	717	,000	-,257	,071	-,397	-,116
	No se han asumido varianzas iguales			-3,673	338,857	,000	-,257	,070	-,394	-,119
VC017Expectativas frente a alumnos NEE	Se han asumido varianzas iguales	,037	,847	-6,302	716	,000	-,466	,074	-,612	-,321
	No se han asumido varianzas iguales			-6,274	320,665	,000	-,466	,074	-,613	-,320
VC018Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	2,661	,103	-2,148	716	,032	-,153	,071	-,294	-,013
	No se han asumido varianzas iguales			-2,195	336,566	,029	-,153	,070	-,291	-,016
VC019Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	15,550	,000	-7,179	717	,000	-,520	,072	-,662	-,378
	No se han asumido varianzas iguales			-6,836	299,253	,000	-,520	,076	-,670	-,370
VC020Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	8,491	,004	-6,704	715	,000	-,510	,076	-,659	-,360
	No se han asumido varianzas iguales			-6,621	313,803	,000	-,510	,077	-,661	-,358
VC022Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	10,818	,001	-7,885	716	,000	-,598	,076	-,747	-,449
	No se han asumido varianzas iguales			-7,394	289,974	,000	-,598	,081	-,757	-,439
VC023Creencias T Déficit	Se han asumido varianzas iguales	,262	,609	-8,461	714	,000	-,655	,077	-,807	-,503
	No se han asumido varianzas iguales			-8,614	328,901	,000	-,655	,076	-,805	-,505

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
VC024	Se han asumido varianzas iguales	25,930	,000	-11,918	716	,000	-,896	,075	-1,044	-,749
	No se han asumido varianzas iguales			-10,745	273,361	,000	-,896	,083	-1,061	-,732
VC025	Se han asumido varianzas iguales	10,304	,001	-5,062	717	,000	-,407	,080	-,565	-,249
	No se han asumido varianzas iguales			-4,724	289,820	,000	-,407	,086	-,577	-,237
VC030	Se han asumido varianzas iguales	2,390	,123	-10,150	717	,000	-,795	,078	-,949	-,641
	No se han asumido varianzas iguales			-10,482	345,971	,000	-,795	,076	-,944	-,646
VC032	Se han asumido varianzas iguales	,029	,865	-8,062	717	,000	-,537	,067	-,668	-,407
	No se han asumido varianzas iguales			-8,328	346,197	,000	-,537	,065	-,664	-,411
VC034	Se han asumido varianzas iguales	25,842	,000	5,613	717	,000	,348	,062	,226	,469
	No se han asumido varianzas iguales			5,281	293,523	,000	,348	,066	,218	,477
VC035	Se han asumido varianzas iguales	,240	,624	-5,810	717	,000	-,375	,065	-,502	-,248
	No se han asumido varianzas iguales			-5,789	323,515	,000	-,375	,065	-,503	-,248
VC041	Se han asumido varianzas iguales	6,922	,009	-2,501	717	,013	-,191	,077	-,342	-,041
	No se han asumido varianzas iguales			-2,385	299,818	,018	-,191	,080	-,350	-,033
VC045	Se han asumido varianzas iguales	48,817	,000	4,097	717	,000	,312	,076	,162	,461
	No se han asumido varianzas iguales			3,652	270,708	,000	,312	,085	,144	,480